

Mémoire  
CAFIPEMF

Session  
2015-2016

# Les productions plastiques et visuelles en maternelle : un axe de formation pour les enseignants débutants

Coline NICOLI VINDOLET

CAFIPEMF Option « Enseignement en maternelle »

Ecole Maternelle PARC KALLISTE  
Circonscription Marseille 12  
DSDEN des Bouches-du-Rhône



INTRODUCTION.....	2
I. CADRE DE L'ETUDE.....	3
I. 1. CONTEXTE INSTITUTIONNEL.....	3
I. 1. a. Instructions officielles .....	3
I. 1. b. Explicitation de l'intitulé : « Agir, s'exprimer, comprendre... ».....	4
I. 1. c. Finalités et enjeux de l'enseignement artistique.....	5
I. 2. CONTEXTE PROFESSIONNEL.....	6
I.2.a. Difficultés rencontrées dans ma pratique .....	6
I.2. b. Pratiques récurrentes en maternelle .....	7
I. 3. CONTEXTE SCIENTIFIQUE.....	8
I. 3. a. Composantes organisationnelles du dispositif.....	9
I. 3. b. Composantes humaines du dispositif : les types d'intervention.....	11
I. 3. c. Références et modalités d'évaluation.....	11
II. DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS DEBUTANTS... ..	13
II. 1. FORMALISATION DE LA RECHERCHE .....	13
II. 1. a. Problématisation.....	13
II. 1. b. Hypothèses.....	14
II. 1. c. Méthodologie .....	14
II. 2. ETAT DES LIEUX DES PRATIQUES DE NOVICES EN PPV EN MATERNELLE .....	15
II. 2. a. La préparation écrite .....	15
II. 2. b. Pratiques de classe .....	16
II. 3. ANALYSE.....	17
II. 3. a. Occupations et préoccupations des enseignants novices : un modèle d'analyse .....	17
II. 3. b. Analyse de l'agir professionnel d'enseignantes débutantes en maternelle .....	18
III. DES PISTES POUR UN ACCOMPAGNEMENT D'ENSEIGNANTS NOVICES EN PPV EN MATERNELLE .....	20
III. 1. L'APRES : LES DEPLACEMENTS DANS LE DISCOURS. COMMENT MENER L'ENTRETIEN ? .....	21
III. 1. a. Développer la pratique réflexive.....	21
III. 1. b. L'intuition dans la classe .....	22
III. 2. L'AVANT : DEPLACEMENTS SUR LA PREPARATION .....	23
III. 1. a. Penser la séance .....	23
III. 2. b. Se penser dans la séance.....	24
III. 2. c. Références et manuels .....	24
III. 3. LE PENDANT : DEPLACEMENTS DANS LA MISE EN ŒUVRE.....	25
III. 3. a. Conseiller à partir de ce que l'on fait soi-même ? .....	25
III. 3. b. Sécurisation et déstabilisation .....	26
CONCLUSION .....	28
BIBLIOGRAPHIE .....	29
ANNEXES .....	31

## INTRODUCTION

Les activités artistiques, et particulièrement celles de Productions Plastiques et Visuelles (PPV) ont une grande place à l'école maternelle. Il suffit d'entrer dans un établissement accueillant des enfants de 2 à 6 ans pour s'en convaincre : les murs sont remplis de productions d'élèves ou de fresques collectives.

Pourtant, comme l'évoque Sylvain Fabre (2014), « *il se pourrait que le domaine des arts condense les difficultés et les malentendus que peut rencontrer actuellement la maternelle. Lorsqu'on observe les classes, ces difficultés se manifestent dans un art qui semble « partout et nulle part* ». D'un côté les murs peuvent se couvrir de productions d'élèves. De l'autre, l'attention portée à l'activité plastique, que ce soit en grands groupes ou en ateliers, est souvent des plus réduite, comme si les élèves pouvaient apprendre seuls, comme si l'art était éducatif par lui-même, à moins qu'il n'ait pour seule fonction de célébrer une enfance idéale et à préserver » (p.77). De plus, selon cet auteur, existe aussi une idéologie de « l'art enfantin » dont le risque est « *qu'elle empêche de saisir précisément la place que pourraient avoir les arts dans le projet éducatif spécifique de la maternelle, et qu'elle occulte les enseignements nécessaires à l'appropriation effective d'une pratique et d'un regard artistique par les élèves* » (p. 79).

Ces réflexions font doublement écho en moi. Elles renvoient à la fois à ce que j'ai ressenti intuitivement au début de ma carrière en maternelle et à ce que j'ai pu observer cette année dans des classes d'enseignants débutants.

Les nouveaux programmes de l'école maternelle considèrent pourtant les activités artistiques comme un maillon essentiel pour le développement de l'enfant. Il s'agit de faire acquérir des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être mais également de travailler dans le cadre plus large de la formation du citoyen.

L'enjeu est donc capital. Tout au long de ma carrière en maternelle, j'ai pu, grâce à l'analyse de mes pratiques et avec des appuis théoriques, faire converger mise en œuvre en classe et enjeux disciplinaire et institutionnel. Maintenant que j'aspire à endosser le rôle de formatrice, en quoi ces connaissances, tant institutionnelles, pratiques que théoriques, peuvent-elles m'être utiles dans cette nouvelle fonction ? Comment les intégrer dans un accompagnement d'enseignants novices en maternelle ? Autrement dit, ***comment aider des enseignants débutants à permettre aux élèves de maternelle de véritablement agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités de productions plastiques et visuelles ?***

Pour répondre à ma problématique, j'exposerai d'abord le cadre de l'étude avec les contextes institutionnels, professionnels et scientifiques. S'en suivra un état des lieux et l'analyse des pratiques de PPV d'enseignantes débutantes en maternelle. Je terminerai en proposant des pistes pour un accompagnement de novices dans ce domaine et ce niveau.

# I. CADRE DE L'ETUDE

## I. 1. CONTEXTE INSTITUTIONNEL

### I. 1. a. Instructions officielles

De nouveaux programmes pour l'école maternelle et pour l'école élémentaire sont parus respectivement en mars et novembre 2015<sup>1</sup>. Ceux de maternelle sont entrés en vigueur à la rentrée 2015 et il me semblait important d'en faire une courte description, notamment en les comparant avec les précédentes instructions officielles de 2008. Je me limiterai bien évidemment au domaine qui m'occupe, celui des activités artistiques, et plus précisément des arts du visuel.

Dans les IO de 2008<sup>2</sup>, le domaine des activités artistiques s'intitulait « *percevoir sentir imaginer créer* » et constituait le sixième et dernier domaine des programmes. Il s'agissait pour l'école maternelle de proposer une première sensibilisation artistique. Le texte était très succinct et à la fois assez vague quant aux objectifs poursuivis : éprouver des émotions, des sensations, enrichir les capacités d'expression, solliciter l'imagination, exercer la motricité... Les activités visuelles et tactiles étaient réduites au dessin et aux compositions plastiques entendues comme fabrication d'objets.

Avec les programmes 2015, on assiste à une rupture quant à la place des activités artistiques. Dès la première page, celles-ci y sont présentées comme une des spécificités de l'école maternelle où il faudra « *multiplier les occasions d'expériences sensorielles, motrices...* ». Le domaine s'intitule désormais « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* ». Il est le troisième de cinq domaines et accède donc à une place centrale. Comme les autres, il « *doit trouver sa place dans l'organisation du temps quotidien* ».

Le domaine « *Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques* » regroupe les arts du visuel, du son et du spectacle vivant. L'école maternelle a un rôle décisif de démocratisation dans l'accès à ces univers artistiques. Elle doit permettre l'acquisition d'une culture artistique personnelle fondée sur des repères communs.

Trois objectifs principaux sont énoncés : développer du goût pour les pratiques artistiques, découvrir différentes formes d'expression artistique et enfin vivre et exprimer des émotions, formuler des choix. L'accent est mis sur la fréquence de pratiques de découvertes et exploratoires, la rencontre avec les œuvres pour la construction progressive d'une culture artistique de référence et la verbalisation de son ressenti, de ses intentions face aux productions.

Le champ qui m'occupe pour ce travail est celui dénommé « *productions plastiques et visuelles* » (désormais PPV). Il comprend quatre rubriques : dessiner, s'exercer au graphisme

---

<sup>1</sup> *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, BO spécial n°2, 26 mars 2015 et *Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) et programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*, BO spécial n°11, 26 novembre 2015

<sup>2</sup> BO n°3 Hors-série, *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, 19 juin 2008, p.16

décoratif, réaliser des compositions plastiques planes et en volume et observer, comprendre et transformer des images.

Ce qui est attendu des enfants en fin d'école maternelle en PPV :

- Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste.
- Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en inventant.
- Réaliser une composition personnelle en reproduisant des graphismes. Créer des graphismes nouveaux.
- Réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.
- Décrire une image [...] et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.

### **I. 1. b. Explicitation de l'intitulé : « Agir, s'exprimer, comprendre... »**

Cet intitulé est commun aux domaines des activités physiques et artistiques. Les programmes expliquent qu'il s'agira de permettre de « *développer les interactions entre l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité et la pensée.* » Mais il me semblait important d'expliciter chaque terme, notamment par rapport aux spécificités des jeunes enfants de maternelle.

#### **AGIR :**

Tout adulte ayant un contact régulier avec des enfants de 2 à 6 ans ne peut ignorer leur besoin de mouvement et d'action. Dans cette tranche d'âge, le geste est premier. Cela ne signifie évidemment pas que la réflexion passe au second plan mais elle va de pair avec une implication corporelle importante. Les enfants veulent faire, toucher immédiatement. Cela participe de leur connaissance du monde. Cette spécificité des élèves de maternelle est d'ailleurs souvent méconnue ou oubliée par les enseignants novices et les met régulièrement en difficulté. Nous y reviendrons plus tard.

Pour Sylvain Fabre (2014), « *l'activité plastique constitue un laboratoire de l'agentivité, au sens où l'élève expérimente d'abord sa puissance d'agir et de laisser des traces par les marques qu'il imprime à des matériaux . [...] Cette attention aux traces peut se préciser en attention au geste même [...]. Les gestes traduisent la tonicité de l'élève, sa conscience en acte de son corps et de ses pouvoirs d'agir* »(pp. 86-86). C'est ce pouvoir d'agir que l'on cherchera avant tout à développer dans les activités de PPV, avec tout ce que cela implique d'énergie puis progressivement de maîtrise.

#### **S'EXPRIMER**

Le Petit Robert en donne la définition suivante : « *manifester sa pensée, ses sentiments (par le langage, les gestes, l'art, etc.)* ».

Les PPV doivent donc être pour l'enfant de maternelle un moyen de manifester son monde intérieur, ses sensations, sa sensibilité, son imaginaire, ses angoisses. Elles constitueront donc « *un outil cognitif au même titre que le langage* » (Fabre, 2014, p. 87).

Cependant, en regard des spécificités de l'école maternelle où le langage tient une place primordiale, le terme « s'exprimer » pourra aussi faire référence à son versant langagier. Certes, lors d'activités de PPV, la verbalisation ne doit pas prendre le pas sur l'effectuation, mais elle y a son importance. Tant les moments d'observation d'images que ceux de pratiques pourront intégrer des temps de travail du langage pour nommer, décrire, identifier, préciser, énoncer des choix mais également penser et anticiper. Toutefois, comme le souligne Sylvain Fabre (2014), « *Encore faut-il faire comprendre ce pouvoir du langage : en arts comme dans les autres domaines, si la langue est essentielle, c'est par rapport à des pratiques langagières qui en montrent les usages, et qui mettent le lexique en mouvement, par des contextualisations qui en permettent l'appropriation. [...] C'est dans cette perspective que l'on pourra penser un apprentissage langagier et lexical de l'enfant, en tant que moyen d'un faire ensemble et d'un vivre ensemble* » (p. 95) et pas seulement comme un échange d'informations.

## COMPRENDRE

D'après ce que nous venons d'énoncer pour « agir » et « s'exprimer », c'est dans l'interaction de tout ce qui relève de ces deux termes (pouvoir d'agir, émotions, sensations, pensée, langage) que naîtra la réflexion. Cette réflexion permettra à l'élève des mises en relation entre son action et ses résultats, puis, plus tard dans le cycle, entre ses intentions, ses choix et les conséquences de ses choix. C'est de cette manière que le jeune enfant appréhendera le monde qui l'entoure, le connaîtra et commencera à le comprendre.

### **I. 1. c. Finalités et enjeux de l'enseignement artistique**

Les finalités et les enjeux de cet enseignement ont toujours évolué au gré des différentes instructions officielles et des conceptions de la discipline.

Avec les programmes de 2015<sup>3</sup>, il s'agit de contribuer à la construction du citoyen, en développant l'intelligence sensible, la créativité, les capacités d'expression et la capacité de juger, et en procurant des repères culturels nécessaires pour participer à la vie sociale. Il s'agit donc d'une éducation à l'art comme culture commune, ciment de la société et du vivre ensemble et d'une éducation par l'art afin d'exercer au mieux sa citoyenneté.

Avec Sylvain Fabre (2014, p. 80, 100-101), en articulant ces finalités institutionnelles avec les conceptions actuelles de la discipline, il est possible de détailler des enjeux plus spécifiques pour l'école maternelle :

- Permettre à l'élève la « conquête de soi, de son espace et de sa place » par la reconnaissance et le perfectionnement des « outils naturels » que sont le corps et les sens.
- Donner accès au domaine des arts, avec ses aspects matériels et techniques propres, ainsi que ses valeurs spécifiques d'expression, de découverte, d'expérimentation de la puissance d'agir et d'inventer.
- Accompagner l'élève dans son invention et son exploration de nouveaux territoires où il pourra se construire, pour l'aider à mieux se comprendre, à trouver de la sécurité et à être créatif (non seulement dans le domaine artistique mais dans son rapport au monde).

---

<sup>3</sup> *Programme d'enseignement du cycle 2, Op. Cit. et Parcours d'éducation artistique et culturelle*, BO n° 28, 9 juillet 2015, p. 2

Après avoir exposé les attendus institutionnels du champ de mon étude, j'aborderai les tensions qui peuvent exister entre ces attentes et leur opérationnalisation dans la pratique d'enseignants experts ou d'enseignants non débutants.

## I. 2. CONTEXTE PROFESSIONNEL

### I.2.a. Difficultés rencontrées dans ma pratique

N'étant pas spécialiste en arts visuels, plusieurs difficultés entraînant moult questionnements en rapport avec mes séances de PPV ont surgi dès le début de ma carrière d'enseignante en école maternelle. Même si j'en ai résolu une partie, d'autres perdurent.

Mes premières préoccupations concernaient les modalités de regroupement des élèves en rapport avec les spécificités des séances de PPV. En effet, celles-ci sont très motivantes pour les enfants. Ils s'y impliquent en général très fortement, tant au niveau affectif que corporel. Ces séances sollicitent une quantité souvent importante de matériel, quelquefois volumineux. L'enseignant doit donc trouver une organisation permettant de concilier espace d'activité suffisant, matériel, grande motivation (voire excitation) des enfants et activité salissante. J'ai donc opté pour le travail en petits groupes (un atelier de 6 élèves environ). Ce choix, qui permettait de concilier toutes les contraintes énoncées précédemment, était conforté par les pratiques de mes collègues, ou par celles vues dans d'autres écoles. Pourtant cette modalité de regroupement, que je pensai au départ idéale, donc immuable, me laissa rapidement insatisfaite. Je sentais qu'elle était finalement commandée uniquement par des soucis organisationnels et que je n'avais pas réfléchi à sa réelle efficacité en termes d'apprentissage pour les élèves.

Une autre difficulté résida dans le choix des situations proposées, difficulté fortement corrélée à la définition d'objectifs pertinents par rapport aux enjeux d'apprentissage. Même si ce que je mettais en place (avec des consignes très ouvertes ou quelquefois plutôt fermées) permettait aux élèves d'avoir une pratique effective, la démarche exploratoire, le tâtonnement en étaient souvent absents. Comme s'il suffisait de mettre du matériel à disposition des élèves et de les laisser produire pour qu'ils apprennent. Sylvain Fabre (2014) précise d'ailleurs que « *lorsqu'on observe les classes, deux types de risques se manifestent en arts visuels comme dans les autres domaines de la maternelle : d'une part celui d'un **laisser-faire**, qui donne seulement à produire aux élèves ; et d'autre part, le risque d'une « **pseudo scolarisation** » qui transforme la maternelle en petit primaire, au mépris de la spécificité des élèves* » (p. 78).

Finalement, mes diverses préoccupations se rejoignaient en une majeure : les propositions faites correspondaient à *mon* projet (comme on l'a vu pas toujours abouti en regard des enjeux du domaine) et pas à celui des enfants. Certes, ces derniers participaient, et souvent avec engouement. Mais quel sens y mettaient-ils ? Il est évident que je ne pouvais me satisfaire de séances uniquement manipulatoires, où l'élève n'est pas amené à faire un « pas de côté » face à ce qui lui est proposé, à trouver de l'étranger dans ce qui lui semble familier.

Cette non-congruence entre le projet de l'enseignant et celui de l'élève pouvait se révéler de manière anecdotique dans un événement fréquent en séance de PPV avec des élèves de maternelle : je suis avec des élèves à un atelier où plusieurs couleurs de gouache sont utilisées. Les élèves agissent avec concentration, apparemment en fonction de la consigne donnée. La production d'un enfant s'approche du résultat attendu. A ce moment-là, j'interviens pour aider un camarade et lorsque je me retourne, je suis face à un magma

brunâtre (le fameux caca d'oie) alors même que l'instant d'avant, la production était en phase d'achèvement. Mais elle l'était en fait dans mon regard d'adulte, consciente des intentions, des objectifs travaillés et du résultat attendu. L'enfant, lui, est dans le geste. Cette situation récurrente est bien décrite par Claude Reyt (1989) : « *Faut-il arrêter l'enfant avant cette destruction presque immuable de son « dessin » ? Il est probable que cela importe peu, puisque l'enfant n'agit pas pour faire œuvre mais pour l'acte lui-même. Il n'a pas plus conscience d'un achèvement que d'une destruction, et c'est l'adulte seul qui, dans un désir légitime de conserver un résultat « évaluable », arrêtera le processus en fonction de son propre jugement au moment où, pour lui, l'œuvre existe, et risque de disparaître* » (p. 45). Il y a certainement là matière à échanges avec l'enfant, en fin de cycle, sur ses intentions. Et l'on peut penser que le jour où l'élève décide de s'arrêter avant le magma brunâtre, cela signifie qu'il est passé du geste seul au projet, à l'anticipation et que le sens qu'il met dans son activité rejoint celui de l'enseignant.

## 1.2. b. Pratiques récurrentes en maternelle

Le rapport de l'IGEN de 2007<sup>4</sup> sur *la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire* nous renseigne sur les pratiques récurrentes des enseignants de maternelle.

D'après ce rapport, l'école maternelle, contrairement à l'école élémentaire, propose régulièrement (souvent même quotidiennement) des activités artistiques.

En ce qui concerne l'organisation, et en écho à ce que j'ai soulevé dans ma pratique, c'est le fonctionnement en ateliers pour les activités de PPV qui est prépondérant. Ces ateliers sont la plupart du temps dirigés par l'ATSEM, pendant que l'enseignant s'occupe d'un autre groupe d'enfants.

Concernant les situations, les auteurs relèvent que les tâches correspondent souvent à des travaux manuels sans finalité (par exemple : recouvrir une barquette alimentaire à l'aide de gouache rouge et d'un pinceau brosse, ou recouvrir la surface d'un disque à l'aide de papier de couleur à coller), en particulier dans les plus petites classes. Chez les plus grands, si les situations font quelquefois appel à des notions propres au domaine (couleurs chaudes et froides, mélanges de couleurs...), il est souvent attendu des enfants qu'ils exécutent les instructions données. Lors des bilans collectifs, -les enseignants n'ayant souvent pas assisté au déroulement de l'activité- les échanges se concentrent sur la conformité des résultats à la consigne et non sur les démarches, les difficultés rencontrées, les relations entre un geste et ses effets, l'appréciation du résultat.

De manière générale, le rapport souligne que « *l'exécution de consignes, l'application de techniques l'emportent sur la recherche, l'initiative ou le projet de l'élève* » (p. 31). Un inspecteur, dans un rapport, en fait le constat par rapport à l'élaboration d'une fresque collective : « *Les élèves sont ici des exécutants d'une tâche pensée pour eux et où ils n'ont plus à penser. Je crois que nous sommes d'accord pour dire que ce n'est pas ce que nous recherchons à l'école* » (p. 31). C'est bien ici l'écart entre les attentes institutionnelles, les enjeux culturels des activités artistiques et leur opérationnalisation en classe qui est pointée.

Une autre situation, qui apparaît dans le rapport dans les pages consacrées à l'élémentaire, mais qui est également fréquente en maternelle<sup>5</sup> est celle de « à la manière de... » :

---

<sup>4</sup> *Mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire*, rapport de l'IGEN n°2007-047, mai 2007



l'enseignant apporte en classe la reproduction d'une œuvre (souvent d'un artiste du XX<sup>ème</sup> siècle). Il propose, ou non, un temps d'observation, de description, puis les élèves sont amenés à reproduire l'œuvre, en général par le biais d'une consigne ou d'un ensemble de consignes fermées.

Cette situation est relativement prisée des enseignants puisqu'elle semble concilier ouverture culturelle, réalisation des élèves et obtention d'un résultat esthétique permettant l'affichage. Pourtant, « *répéter une démarche créative n'est pas de la création* » (Gaillot, 2012, p. 91). Les élèves ne sont à aucun moment mis en position d'expérimenter, de chercher, de tâtonner, ni quelquefois même d'observer l'œuvre modèle. Sylvain Fabre (2014) présente cette situation comme « *un leurre pour les élèves, et surtout les enseignants. La production se réduit en effet souvent à une succession d'actions dont l'enseignant seul maîtrise le terme et la cohérence –l'enseignant ou même souvent le manuel- dont il utilise les « recettes » de fabrication. [...] Les enjeux culturels, plastiques ou techniques des œuvres, semblent occultés par ce terme de « manière » qui est trop peu précis pour nourrir le questionnement. Au total, cette « technique » fait le plus souvent croire qu'elle donne accès à la culture, là où les notions de culture, d'histoire ou d'artiste n'ont pu être construites par une majorité d'élèves* » (p. 81).

Ces différents constats amènent à extraire des régularités dans les pratiques : prépondérance du geste sans pour autant en rechercher la maîtrise, attention au produit fini plus qu'à la démarche, organisation pensée par rapport à la gestion du groupe et/ou du matériel plus que par son incidence dans les apprentissages des élèves, difficultés à proposer des situations permettant à l'enfant de se mettre en projet, de donner du sens à son activité dans le cadre des spécificités du domaine. Ces pratiques récurrentes peuvent être considérées comme révélatrices des dilemmes auxquels fait face l'enseignant en PPV en maternelle : temps d'activité individuel des élèves/ gestion du groupe et du matériel, offrir le temps nécessaire pour expérimenter, tâtonner/recueillir des productions « présentables » aux parents, temps long de l'apprentissage/ organisation quotidienne par rapport aux programmes et à l'emploi du temps...

Toutefois, si l'on compare ces régularités dans les pratiques avec les attentes institutionnelles et les enjeux détaillés précédemment, il y a bien un écart et celui-ci semble important. Afin de le combler, il s'agit donc maintenant de faire appel aux références théoriques propres à la discipline pour renouveler les pratiques en vue d'une meilleure efficacité pour l'apprentissage des élèves.

### **I. 3. CONTEXTE SCIENTIFIQUE**

Le recours aux références théoriques suppose des questionnements relevant de la « *transposition didactique* », concept développé par Chevallard qui définit le passage du « *savoir savant au savoir enseigné* » (Gaillot, 2012, p. 118). Pour Gaillot (2012), « *en Arts Plastiques où c'est plutôt l'expérience qui construit le savoir, cela consiste à mettre en place des dispositifs inducteurs aptes à faire naître durant l'effectuation le questionnement relatif à une problématique déterminée* » (p. 118). Le levier se situe donc au niveau du dispositif. En Arts Plastiques, le dispositif est défini comme « *l'ensemble des éléments concourant à la situation d'apprentissage : espace, temps, matériaux, instruments, références, types d'interventions, modalités d'évaluations* » (Gaillot, 2012, p. 136).

---

<sup>5</sup> Il suffit de taper les mots-clés « à la manière de maternelle » dans un moteur de recherche pour en prendre la mesure

Il s'agit maintenant de voir quel type de dispositif mettre en place en maternelle pour permettre aux élèves de véritablement agir, s'exprimer et comprendre.

### 1. 3. a. Composantes organisationnelles du dispositif

#### ESPACE

L'espace de l'école maternelle est caractérisée par ses « coins » (coin cuisine, coin poupée, coin sciences...). Si le coin peinture est très souvent présent, il n'est en général accessible aux élèves que pendant le temps dédié aux activités de PPV. Une piste d'organisation de l'espace pourrait être la mise en place d'un coin pour les activités artistiques avec accès libre pour un ou plusieurs élèves. Ce coin disposerait de matériels variés, d'un environnement incitateur (affichage, documentation...) où l'élève pourrait se retirer à divers moments pour peindre ou dessiner librement ou réinvestir ce qui a déjà été vu dans des séquences structurées. Il s'agit là de donner du temps à la pratique et de développer l'autonomie des élèves tant de le choix de projets que par la responsabilisation quant au matériel et à la propreté.

Dans tous les cas, « *il ne faut jamais considérer l'organisation spatiale comme immuable. Une classe doit bouger. Des espaces doivent s'y installer peu à peu, au fur et à mesure des besoins, d'autres en disparaître* » (Reyt, 1989, p. 14). Claude Reyt (2000) parle d'un atelier peinture « *vaste, et surtout élastique* », c'est-à-dire avec une disposition « *au maximum souple et variable* » l'important étant « *d'assurer la libre circulation des élèves* » (p. 19). L'activité pourra se dérouler sur les tables, sur des plans muraux, ou pourquoi pas au sol. Cette variété permettra des sollicitations diverses, notamment au niveau des segments corporels utilisés, et donc des réponses multiples.

L'organisation de l'espace se répercute également dans les modalités de regroupement des élèves. Là encore, on fuira l'immuabilité. Tout dépendra des objectifs poursuivis et des types de situations. Pour des productions collectives, on placera évidemment les élèves par groupe. Pour des réalisations plutôt individuelles, il sera possible de travailler en classe entière, en demi-classe ou en atelier.

Dans le même souci d'organisation spatiale se pose le problème du dispositif d'affichage. Celui-ci doit être « *riche, offrir des stimuli variés, et surtout n'être pas immuable : changer, c'est stimuler, renouveler faire découvrir* » (Reyt, 2000, p. 20). En ce qui concerne les réalisations des élèves, on se gardera de vouloir tout afficher, tout le temps, de tout le monde. Cette option est, pour Claude Reyt (2000), « *une réponse fautive à un faux problème. La fierté éventuelle de la distinction disparaît dans la multiplicité, sans compter que l'encombrement du mur conduit à n'y plus rien voir, et ne met sous les yeux des enfants que leurs propres productions [...]. Enfermés dans leur monde, installés dans leurs seules références, ils n'ont plus qu'à se répéter indéfiniment, et ce pour deux raisons : puisque c'est affiché, c'est bien ; l'on ne progresse qu'avec l'exemple : quel progrès espérer avec soi-même comme éternel modèle ?* » (p. 16). Il s'agira donc, pour le choix des travaux à exposer, de « *trouver des critères variables (idée, démarche, soin, réponse à la consigne ou déviation constructive, effort...) de sorte que chacun puisse se voir un jour reconnu, et d'impliquer les élèves dans ces choix* » (Reyt, 2000, p. 20).

#### TEMPS

Le temps est une donnée importante à l'école maternelle. Comme évoqué plus haut, le temps consacré aux activités de PPV à l'école maternelle est conséquent car ces activités sont

considérées comme constitutives de ses spécificités. Mais là encore, il s'agira de prôner la variété et de sortir des séances régulières de 15 à 30 mn. Pour cela, on pourra proposer, comme évoqué précédemment, un coin dédié aux activités artistiques en accès libre où l'élève pourra expérimenter le temps long de pratiques de répétitions ou de réinvestissements. Ponctuellement, il sera également possible de dégager une demi-journée, une journée entière, voir plusieurs jours, pour un projet spécifique.

Dans le même ordre d'idées, le temps de chaque séquence doit être suffisamment long pour permettre l'assimilation. Elisabeth Doumenc (2006) propose des grandes séquences de 15 à 20 séances sur la même entrée, à l'intérieur desquelles on peut isoler des sous-séquences d'au moins 5 séances. En deçà, il ne pourrait s'agir que d'activités morcelées sans réels apprentissages.

## MATERIAUX ET INSTRUMENTS

Le premier attendu de fin d'école maternelle pour les activités artistiques est « choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste ».

Face à la variété des supports, médiums, outils et gestes, le choix ne peut s'effectuer et être pertinent que si l'élève connaît les spécificités de chaque élément parce qu'il a eu du temps pour les expérimenter séparément dans leurs caractéristiques :

- Le support (orientation, manipulation, taille, remplissage, total ou partiel...)
- La qualité du médium (liquide, fluide, visqueux...)
- L'outil et ses variables
- Le geste (sa rapidité, sa force, sa qualité, ses déplacements...) (Reyt, 1989, p. 25)

mais également dans leurs relations. Il s'agira donc de proposer des actions multiples fondées sur l'étude des mêmes éléments, autrement dit des situations presque identiques où un seul élément sera modifié (par exemple : queue de morue et médium visqueux puis queue de morue et médium liquide. Dans le premier cas, le geste qui s'ensuit est poser ou étaler. Dans le second, asperger ou égoutter). On mettra ainsi en place une « *introduction progressive des éléments de façon à maintenir en éveil l'attention, à solliciter en permanence, à soutenir toujours l'esprit inventif, à provoquer, par effet de surprise, la potentialité créative. Mais cela doit également se graduer. Plus l'enfant est jeune, plus il lui est nécessaire de s'installer dans des gestes appris. Il ne sera pas souhaitable, peut-être, de varier trop les propositions chez les « deux ans ». Par contre, en grande section, il ne faudrait surtout pas que l'enfant, presque devenu élève, ait l'impression de bêtifier en répétant à l'infini ce qui lui était déjà donné à faire l'année précédente* » (Reyt, 1989, p. 30).

Evidemment, ces situations seront soutenues par des verbalisations fréquentes (avant, pendant et après) pour fixer les apprentissages.

Cette méthode, dénommée SMOG (Support, Médium, Outil, Geste), permet l'étude de chaque élément dans ses spécificités et en relation avec les autres. Menée sur le long terme, elle permet aux élèves d'accéder à une vraie connaissance technique propre aux arts visuels et de développer ainsi un réel pouvoir d'agir et de choisir.

### **I. 3. b. Composantes humaines du dispositif : les types d'intervention**

Comme signalé plus haut dans les pratiques récurrentes, les séances de PPV sont régulièrement supervisées par l'ATSEM. On peut y voir là un paradoxe : les activités artistiques sont considérées comme inhérentes à l'école maternelle, donc importantes pour le développement de l'enfant. Pourtant, ces séances semblent souvent assimilées à de l'occupationnel et ne « mériteraient » pas la présence de l'enseignant. Ce paradoxe est peut-être révélateur de la primarisation de l'école maternelle qui s'est opérée ces dernières années, notamment depuis l'instauration de la grande section à cheval sur le cycle 1 et le cycle 2.

Or on l'a vu, les activités artistiques représentent un enjeu important en termes de développement de l'enfant et dans sa formation de citoyen. De ce fait, et comme dans les autres domaines, le rôle de l'enseignant est primordial.

Considérons d'abord le moment de préparation des séquences et séances de PPV. C'est bien évidemment l'enseignant qui choisit l'entrée, fixe les objectifs, prévoit le matériel, les modalités de regroupement, la durée et le lieu de la pratique, les situations, les consignes, l'évaluation. Après avoir « pensé » la séance, l'enseignant devra « se penser » dans la séance. « *La gestion du dispositif peut se prévoir dans les grandes lignes, en particulier pour ce qui concerne ses points d'articulation, lieux de pause propices à la réflexion collective. Le professeur d'Arts Plastiques doit être apte à repérer dans l'action ces moments où l'enseignant peut être dégagé* » (Gaillot, 2012, p. 138). Pourtant, « *l'anticipation des gestes professionnels ne peut être qu'approximative en Arts Plastiques puisque, si l'on accepte le principe que le dispositif engagé est un dispositif ouvert non canalisé par l'enseignant, ce dernier n'a pas, par définition, idée de ce qui adviendra. Il faut donc savoir improviser, savoir bâtir sur l'événement* » (Gaillot, 2012, p. 138). C'est en grande partie pour cela qu'il est important que l'enseignant soit présent avec les élèves lors des séances de PPV. Il pourra ainsi observer les enfants, être attentif à leurs démarches, relancer leurs recherches par des interventions langagières provocatrices (« *cherche encore* », « *Il n'y a pas d'autres possibilités ?* ») ou participatives (« *je ne sais pas, je cherche aussi* ») (Reyt, 2000, p. 30).

L'ATSEM pourra évidemment être partie prenante de ces séances, pour encadrer (notamment quand on pratique en classe entière), aider à la mise en mots des actions et du matériel utilisé. Elle pourra prendre en charge des ateliers de répétition ou de réinvestissement mais pas forcément ceux de découverte du matériel comme dans d'autres domaines. En effet, en AP, la première rencontre de l'enfant avec une situation ou un matériel est riche d'indices sur lesquels l'enseignant devra s'appuyer pour le reste de la séquence.

L'ATSEM et l'enseignant ont donc, comme dans les autres domaines de l'école maternelle, des rôles bien déterminés et différents. La mise en place de situations de PPV où l'élève est mis en position de véritablement agir, s'exprimer et comprendre ne peut faire l'économie de la présence de l'enseignant.

### **I. 3. c. Références et modalités d'évaluation**

#### **PROBLEMATISATION ET TYPE DE SEQUENCE**

Gaillot (2012), rappelle, citant Eisner, « *en quoi se caractérisent les objectifs d'expression, caractéristiques sur lesquelles ne peut que se fonder un cours d'Arts Plastiques :*

- ils ne décrivent pas le comportement final à acquérir mais une situation où l'on invite à explorer ;
- ils servent de thèmes au développement pluriel des habiletés ;

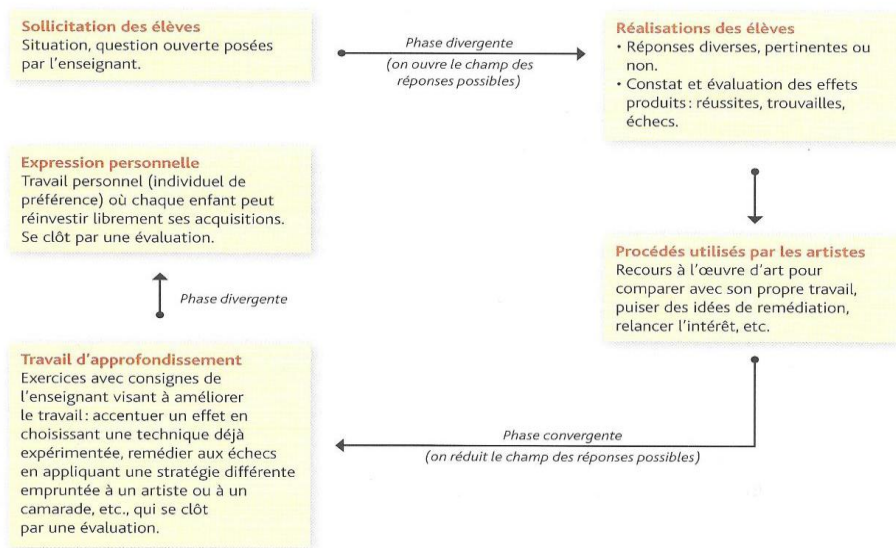
- l'évaluation ne se fait pas par référence à un standard mais par réflexion sur ce qui a été produit ;
- le produit sera donc probablement une surprise pour l'auteur comme pour l'éducateur » (p. 97)

Cette définition d'objectifs doit se faire sous l'angle de la problématisation. Cependant, il ne s'agit pas de trouver une solution pour résoudre un problème mais de rencontrer, par la pratique, des questions et d'élaborer une pluralité de réponses (Gaillot, 2012, pp. 97 et 109).

Dans cette optique, le schéma de séquence proposé par Elisabeth Doumenc (2012, p. 11) me semble tout à fait pertinent :

### Schéma d'une séquence

Celui-ci reprend le schéma circulaire développé par Daniel Lagoutte dans *Enseigner les arts visuels* (voir la bibliographie en fin d'ouvrage).



Tout au long de la séquence, il s'agira de ménager des temps de bilan autour de travaux significatifs choisis par l'enseignant et où chacun pourra profiter des recherches des autres.

## L'ÉVALUATION

L'évaluation en Arts Plastiques est un débat ancien et toujours d'actualité. Comme tout enseignement, les activités artistiques ne peuvent en faire l'économie. Mais cette évaluation devra être spécifique.

Claude Reyt (2000) donne quelques pistes pour la mettre en œuvre. Selon elle, l'évaluation portera davantage sur les procédures que sur le produit fini. Elle pourra tenir de l'intuition et du constat plus que du jugement. Elle propose quelques critères indicatifs qui pourront varier en fonction des objectifs poursuivis :

- Evaluation du produit : réponse à la norme, pertinence et expression du sens, originalité de la production, degré de plasticité...
- Evaluation de la démarche : degré de compréhension du problème, niveau de la réponse apportée, cohérence de la méthode...
- Evaluation de l'actant : degré d'investissement...

Claude Reyt (2000) souligne que l'évaluation ne doit pas être menée uniquement par l'enseignant. Progressivement, et dans la mesure de leurs possibilités, on fera appel à l'appréciation par les enfants de leur propre travail, de leurs avancées.

On le voit, ce type d'évaluation qui fait appel en grande partie à l'observation attentive des enfants correspond tout à fait à l'évaluation positive prônée par les nouveaux programmes de maternelle.

Pour les avoir expérimentées dans ma classe, toutes ces pistes permettent de gagner en efficacité en termes d'apprentissage des élèves, notamment en regard des enjeux du domaine.

L'analyse des contextes institutionnels, professionnels et scientifiques m'ont ainsi permis d'esquisser une cartographie de la pratique des PPV en maternelle. Il s'agira maintenant d'étudier comment projeter cette cartographie dans le cadre d'un accompagnement d'enseignants débutants.

## **II. DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS DEBUTANTS...**

### **II. 1. FORMALISATION DE LA RECHERCHE**

#### **II. 1. a. Problématisation**

Dans la première partie de ce travail, l'analyse de l'articulation entre les contextes institutionnels, professionnels et disciplinaires m'ont permis d'établir une vue d'ensemble des pratiques des PPV en maternelle. C'est à partir de ces constats que je tenterai d'élaborer des stratégies d'accompagnement d'enseignants novices pour ce domaine.

La question centrale, qui va guider cette élaboration, est la problématique de mon travail : comment aider des enseignants débutants à permettre aux élèves de maternelle de véritablement agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités de PPV ?

On l'a vu, en PPV, la question du dispositif est primordiale pour mettre les élèves en projet, pour qu'ils soient acteurs de leurs productions et les amener ainsi à s'exprimer et être créatifs. Le dispositif est donc un levier important pour travailler les attendus de fin de cycle. Mais pour concilier ces enjeux didactiques et les enjeux de formation, en quoi l'analyse de ma propre pratique, ou plus exactement l'articulation entre la connaissance de savoirs professionnels et de savoirs disciplinaires peut-elle être utile pour penser un accompagnement de novice ?

Rappelons ici que selon la circulaire DGEFP n°2011-26 du 15/1/2011 (fiche n°1) cité dans l'annexe 1 du référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs<sup>6</sup>, une action de formation consiste à « *conduire un processus visant à une évolution des savoirs et des savoir-faire du professionnel à partir de ses connaissances, compétences, qualifications et besoins. La conduite de ce processus requiert de la part du formateur un engagement éthique qui se fonde doublement sur le respect de la personne en formation et sur l'éthique de la commande* ». Si je me place donc du côté du formateur devant élaborer des stratégies d'accompagnement –et c'est l'objet de ce travail- d'autres questions surgissent :

---

<sup>6</sup> BO n° 30 du 23 juillet 2015

- Quelle évolution des savoirs et des savoir-faire puis-je envisager en PPV en maternelle avec des enseignants débutants ?
- Quelles modalités d'accompagnement utiliser pour leur permettre d'effectuer ces déplacements tout en les sécurisant ? Il s'agit effectivement de « *ne pas ignorer les répercussions émotionnelles de la formation chez les personnes en formation* »<sup>7</sup>.

## II. 1. b. Hypothèses

La réflexion autour de la problématique de ce travail et des questionnements qui en découlent m'ont permis d'émettre plusieurs hypothèses qui vont orienter l'élaboration de pistes pour un accompagnement en PPV en maternelle.

Il me semble d'abord que les novices perçoivent assez clairement les attentes institutionnelles et les enjeux du domaine mais qu'ils ont des difficultés à mettre en œuvre des pratiques de classe permettant aux élèves de s'y acheminer. Autrement dit, ils vivent, comme beaucoup d'enseignants (de manière peut-être encore plus prononcée) des tensions fortes entre les prescriptions et leur opérationnalisation.

Par ailleurs, même lorsque les pratiques des enseignants débutants sont assez peu efficaces en regard des attendus, il m'apparaît nécessaire de s'appuyer sur ces pratiques, sur le « déjà-là », pour aider les novices à effectuer des déplacements, à « faire un pas de côté » afin d'augmenter leur pouvoir d'agir. On rejoint là l'idée de Zone Proximale de Développement développée par Vygotski et que l'on pourrait appliquer au champ professionnel.

Enfin, je pense que la complexité du milieu classe ainsi que la méconnaissance des comportements et des spécificités des élèves de maternelle entament la capacité d'analyse des novices.

## II. 1. c. Méthodologie

Pour tester mes hypothèses et ainsi répondre à la problématique de ce travail, il est avant tout nécessaire de tenter d'identifier les caractéristiques des pratiques des novices en PPV à l'école maternelle : connaissance des attendus et des enjeux, dispositifs récurrents, difficultés rencontrées dans la préparation et dans la mise en œuvre.

Pour cela, j'ai prévu d'utiliser plusieurs outils de recherche permettant d'avoir accès à l'activité enseignante de débutants en maternelle en PPV.

En premier lieu, j'ai décidé de soumettre un questionnaire à 3 T1 (Titulaire première année) que j'ai eu l'occasion de suivre cette année. Ces T1 exercent toutes au moins une journée par semaine en maternelle dans la circonscription de Marseille 12.

J'ai construit le questionnaire en m'appuyant sur des variables établies en fonction de ma problématique et de mes hypothèses :

- La préparation écrite de l'enseignante
- La mise en œuvre dans la classe
- Le discours de l'enseignante novice sur sa pratique

Pour observer et agir sur ces variables, j'ai listé pour chacune d'elles des indicateurs :

---

<sup>7</sup> *Ibid.*

- Préparation écrite :
  - Objectifs définis
  - Dispositif pensé
- Mise en œuvre :
  - Dispositif matériel mis en œuvre
  - Dispositif humain et relations de chaque intervenant avec les élèves et avec le savoir
- Discours du novice sur ses pratiques :
  - Explicitation des choix effectués en termes d'objectifs et de dispositif
  - Analyse des écarts entre la préparation et la mise en œuvre
  - Analyse de l'efficacité des choix effectués, tant dans la préparation que dans la mise en œuvre, par rapport aux attentes institutionnelles et disciplinaires.

Afin d'établir un état des lieux de la pratique d'enseignants novices en maternelle en PPV, j'ai croisé l'analyse des réponses au questionnaire avec des fiches de préparation de séances de PPV, des extraits de cahiers journaux intégrant ces séances, l'observation de plusieurs moments de classe et l'enregistrement d'un entretien faisant suite à l'observation d'un temps de pratique.

## **II. 2. ETAT DES LIEUX DES PRATIQUES DE NOVICES EN PPV EN MATERNELLE**

Etant donné le faible nombre d'enseignantes interrogées et observées (4), je n'ai pas ici la prétention d'établir un état des lieux significatif des pratiques de novices en PPV en maternelle. L'objectif de départ était plutôt de voir si des tendances allaient se dégager, tout en restant évidemment modeste sur leur caractère significatif. Ce que je présente ici est donc un état des lieux de cet échantillon d'enseignantes, qui ne vise à aucune représentativité, mais qui doit me permettre, une fois analysé, d'élaborer des pistes d'accompagnement adaptées.

### **II. 2. a. La préparation écrite**

Je n'ai eu accès qu'à un seul document de progression/programmation concernant les PPV et celui-ci était en fait renseigné uniquement par rapport aux périodes passées et non celles à venir. Il ne peut donc pas constituer un outil de travail d'anticipation. Cette enseignante le signale elle-même : « *La préparation des PPV vient « en dernier » (après le langage oral ou écrit, les maths, les sciences ou le sport) donc mes préparations bénéficient de moins de temps. (...) Je n'ai pas établi de réelles progressions car je ne vois pas comment les faire...* »<sup>8</sup>. Les activités de PPV sont souvent reliées à un thème ou à d'autres domaines, dans une perspective de travail pluridisciplinaire (« *Je prépare en fonction de la période ou des thèmes (saisons, Noël...) mais je n'ai pas de trame à suivre pour l'année, en fait mes séances sont plus des prolongements ou des séances décrochées de séquences d'autres domaines plutôt que de vraies séances de PPV(...) je m'adapte au fur et à mesure de l'année, donc la*

---

<sup>8</sup> Dans ce chapitre, les passages en italiques sont des citations issues des questionnaires renseignés par les T1 ou de l'entretien enregistré.



*préparation de ce que nous allons faire en PPV se fait au fil des périodes* »). Le domaine semble peu exister pour-lui-même. On constate donc une absence de planification didactique qui ne peut qu'engendrer du « faire faire » et non du « faire apprendre ».

La préparation des séances de PPV apparaît dans le cahier-journal, dans un simple déroulement, une sorte de « pas à pas ». Je n'ai eu accès qu'à une seule fiche de préparation concernant ces séances<sup>9</sup>. Si l'on observe les parties dédiées à ces activités dans le cahier-journal, sont en général mentionnés le domaine, les attendus de fin d'école maternelle, le temps, quelques étapes de la situation, les modalités de regroupement. Rien (ou peu) n'est dit concernant le matériel, une consigne qui soit directement énonçable, des phases de séances, les interactions langagières, la différenciation.

## II. 2. b. Pratiques de classe

En concordance avec ce que constate le rapport de l'IGEN (2007) sur la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire, la pratique de séances de PPV est régulière chez ces enseignantes. Elle est même quotidienne. Lors de mes observations de classe en maternelle dans le cadre du suivi des T1, j'ai d'ailleurs toujours pu assister à une de ces séances.

De manière récurrente, celles-ci durent entre 20 et 40 mn (20 mn en TPS ou PS, 40 mn plutôt chez les plus grands) et se déroulent en petit groupe de 6 élèves maximum. Elles ont souvent lieu le matin mais leur placement dans la journée est en fait lié à la présence de l'ATSEM car c'est cet agent qui gère dans la plupart des cas l'atelier d'activité artistique (*« les activités se passent généralement le matin de 9h15 à 9h45 car c'est le seul moment où l'ATSEM est présente »*). Une enseignante signale qu'elle le dirige de temps en temps. Lors de mes observations, j'ai pu remarquer que les ATSEM s'occupent principalement des activités impliquant de la peinture ou du matériel similaire et que les enseignantes, quand elles décident de prendre un atelier dans ce domaine, dirigent en général une activité de graphisme, plutôt avec des feutres ou des crayons.

Les séances de PPV se déroulent majoritairement en classe (une seule mention d'une salle spécifique mais à laquelle l'enseignante ne se rend que ponctuellement), quelquefois sur une table dédiée (le « coin peinture »).

En ce qui concerne les situations proposées, la palette est assez large mais un invariant se dégage : un élément modèle inducteur à partir duquel s'organisera la pratique de l'élève ou plutôt la préparation de l'enseignante : situation « à la manière de... », album (sur un thème ou observation des illustrations) ou thème lié à la saison. Dans la majorité des cas, l'accent est mis sur le produit fini et non sur la démarche ou le processus de création (*« Je montre en regroupement les plus belles productions pour bien faire visualiser aux élèves ce qui était attendu »*). Dans la mise en œuvre, la pratique semble tendre toujours à l'obtention de ces résultats attendus. Si les productions ne sont pas conformes, elles sont souvent gardées (*« les productions ne sont jamais jetées, elles font partie des apprentissages des élèves » « Elles ne correspondent pas toujours. Je garde tout de même les productions en les analysant avec les élèves »*). Cependant, comme c'est en général l'ATSEM qui gère l'atelier de PPV, j'ai pu observer à maintes reprises que celle-ci enlevait les productions non conformes, les faisait refaire aux enfants jusqu'à obtenir le résultat attendu par l'enseignante, quelquefois en guidant

---

<sup>9</sup> C'est en fait le cas pour tous les domaines. Les T1 que j'ai pu suivre cette année, tant en maternelle qu'en élémentaire, préparent tous le déroulement de leur journée dans un cahier journal mais ne construisent que très peu de fiches de préparation spécifiques pour une séance.

la main de l'élève. Le tout dans une perspective de travail bien fait mais souvent à l'insu de la T1.

Dans le cas où les productions ne correspondent pas aux attentes, le dispositif est en général modifié pour les groupes suivants afin de permettre au plus grand nombre de réaliser le produit attendu (« *si je vois qu'avec le premier groupe qui passe ça ne marche pas, j'essaye de réadapter les séances suivantes.*»)

Enfin, certaines T1 mentionnent des temps de bilan sur le travail réalisé (« *pour bien faire visualiser aux élèves ce qui était attendu* » « *en les (les productions) analysant avec les élèves* ») mais rien n'est précisé sur le type d'échanges menés. Cependant, lors de mes observations de classe, je n'ai assisté qu'à un seul de ces temps de bilan, en regroupement collectif en TPS/PS, et c'est l'enseignante qui, voulant faire verbaliser aux élèves ce qu'ils avaient fait et n'obtenant aucune réponse, a décrit le geste effectué.

## **II. 3. ANALYSE**

### **II. 3. a. Occupations et préoccupations des enseignants novices : un modèle d'analyse**

L'enquête sur les pratiques de classe en PPV de ces 4 T1 permet de faire ressortir des points communs dans leur activité.

Selon Saujat (2008), « *l'activité du professeur, c'est ce qu'il fait, mais c'est tout autant ce qu'il ne fait pas, ce qu'il ne parvient pas (ou plus) à faire, ce qu'il voudrait ou aurait pu faire, etc. L'activité contrariée, suspendue ou empêchée fait partie du réel de l'activité, au même titre que l'activité réalisée, sur laquelle elle pèse de tout son poids (...). En effet, à travers l'activité réalisée, qu'on peut regarder comme les « occupations » du professeur avec ses élèves, ce dernier cherche toujours à recycler ses préoccupations : le devenir de ses préoccupations dans ses occupations, la possibilité ou non d'en « faire quelque chose » ouvre ou ferme la voie au développement de son activité. Autrement dit, si ce qui organise l'action du professeur est bien de disposer les conditions de l'apprentissage des élèves, ce qui organise son activité est d'un autre ordre et renvoie justement à ses préoccupations, plus ou moins discordantes avec les occupations auxquelles il est censé se livrer. »*

Cette lecture de l'activité enseignante selon des occupations et des préoccupations renvoie au modèle de l'agir enseignant de D. Bucheton et Y. Soulé (2009) : le multi-agenda de préoccupations enchâssées. Signalons toutefois que le terme « préoccupation » n'a pas exactement la même signification chez Saujat que chez Bucheton et Soulé.

Dans leur modèle, ces derniers auteurs considèrent que l'activité enseignante s'organise autour de cinq préoccupations centrales :

- Le pilotage de la leçon : il concerne les dimensions spatio-temporelles de la leçon. C'est une préoccupation vaste et très pragmatique : contrôle du temps, déplacement de l'enseignant et contrôle de ceux des élèves, utilisation d'instruments d'enseignement divers.
- L'atmosphère : il s'agit ici du climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et son niveau d'engagement attendu dans l'activité.

- Le tissage : cela fait référence à l'articulation des différentes unités de la leçon. Ses modalités principales consistent en souligner l'entrée en matière et opérer la transition à la fin de l'unité.
- L'étayage : il désigne, en référence aux travaux de Bruner, « *toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans* » (p. 36). Il se manifeste dans trois sous-catégories : le soutien, la demande d'approfondissement, le contrôle des réponses.
- Les savoirs visés, qui est une préoccupation très générique, de premier niveau.

Ces cinq préoccupations sont, d'après les auteurs, systémiques (elles co-agissent, rétroagissent les unes avec les autres), modulaires, hiérarchiques et dynamiques.

Ce modèle va me servir de grille de lecture pour analyser les pratiques des enseignantes débutantes en PPV en maternelle.

## **II. 3. b. Analyse de l'agir professionnel d'enseignantes débutantes en maternelle**

### **PILOTAGE**

Cette préoccupation semble être la préoccupation centrale des T1 questionnées et observées lors de séances de PPV en maternelle.

Les contraintes temporelles sont, par exemple, très présentes dans le discours des enseignantes novices : « *je redoute également parfois que mes séances soient trop courtes ou ne durent pas aussi longtemps que je l'avais prévu et que je n'arrive pas à gérer le temps qui reste* » ou comme l'exprime une T1, en réponse aux craintes particulières en séance de PPV : « *Vont-ils (les élèves) rester plus de deux minutes sur la tâche ?* ».

Par ailleurs, le contrôle des déplacements des élèves peut expliquer la tenue de séances uniquement en ateliers de maximum 6 enfants avec l'ATSEM comme alliée, comme « *aide précieuse* ». Ces séances ne sont d'ailleurs en général programmées que sur le temps où l'agent municipal est présente car comme l'écrit une enseignante : « *ce que je redoute le plus c'est lorsqu'il faut gérer les élèves qui n'ont pas fini et ceux qui ont fini et qui attendent les autres (...) dans le bruit et l'agitation* ». Cette organisation en petit groupe permet donc d'éviter ou de limiter les déplacements des élèves et de garder ainsi le sentiment de maîtrise du groupe. Les préoccupations liées au pilotage sont souvent renforcées par le fait que toutes les novices interviennent dans des classes dont elles ne sont pas titulaires, avec des contraintes plus ou moins négociables : disposition de la classe, habitudes de l'établissement, matériel... (Une T1, en parlant du matériel : « *et je me dis, j'aimerais faire ça. Ah mais non, ça va être galère. Comment je vais faire pour trouver ça ?* »)

### **TISSAGE**

Les novices souhaitent toutes que leurs séances s'intègrent dans de vraies progressions mais semblent ne pas savoir comment les construire : « *Ces activités, c'est un prétexte (...) là, pour moi, c'est pas de l'arts visuels mais il faut bien en passer par là. C'est comme les gammes en musique. La première année on sacrifie, on fait pas vraiment ce qu'on veut mais on leur donne les outils* ». Cette enseignante exprime ici un sentiment d'activité empêchée. Toutes évoquent l'importance d'un enseignement qui fasse sens pour les élèves. Cette préoccupation est en général résolue, nous l'avons vu, en mettant en place un travail par thème ou en

décroché d'autres domaines (découverte du monde, entrée dans l'écrit...). Mais ce choix s'avère également souvent insatisfaisant (« *J'ai pas envie de faire des décorations de Noël pour faire des décorations de Noël* »).

## ETAYAGE

Une des difficultés majeures que semblent rencontrer ces enseignantes débutantes est l'adaptation des savoirs aux capacités des élèves de maternelle (« *Avec les petits, je suis embêtée. Ils veulent s'amuser.* » « *... ils n'ont pas envie et ont envie de faire autre chose* ».). Cette méconnaissance du public, des comportements des élèves, les empêche d'anticiper les obstacles possibles et pose donc le problème de l'étayage (« *je rencontre des difficultés lorsque les élèves n'arrivent pas à faire ce qui est attendu* »). Cette préoccupation est d'autant plus forte que, on l'a vu précédemment, les séances de PPV d'enseignantes débutantes sont principalement tournées vers un résultat, un produit fini attendu. On pourrait penser que le fait de confier la tenue de ces séances presque uniquement à l'ATSEM est une manière, certainement inconsciente, de lui déléguer les difficultés d'étayage dans le cours de l'action. Les enseignantes les reprennent ensuite uniquement hors de la présence des élèves « *Si je vois qu'avec le premier groupe qui passe ça ne marche pas, j'essaie de réadapter les séances suivantes* ».

## ATMOSPHERE

Là encore, on observe un écart entre ce que les enseignantes souhaiteraient mettre en place (« *une séance où les enfants prendraient du plaisir et seraient motivés par le résultat de leurs réalisations. Laisser plus le choix aux enfants* » ou « *(...) tout cela dans le calme, la bonne humeur et la bonne volonté de tous les élèves !* ») et ce qui est effectivement mis en œuvre. Dans cette optique de climat général cognitif et relationnel, de prise de parole de l'élève et de son engagement attendu dans l'activité, tout est à nouveau délégué à l'ATSEM puisque c'est elle qui supervise la séance.

## SAVOIRS VISES

Tout concourt à penser que ces débutantes ont une idée assez floue de l'objet de savoir visé par les PPV. Certes, les préparations écrites (cahier-journal principalement) montrent que les textes officiels sont connus, notamment en termes d'énoncés des attendus. Lorsqu'on interroge les T1 sur les enjeux du domaine, les réponses concernent quantitativement plus l'éducation à l'art (« *maîtriser le geste, apprendre à dessiner, observer et comprendre les productions d'artistes* » « *les techniques, l'apprentissage des propriétés des matériaux, des matières* ») que l'éducation par l'art (« *faire passer et ressentir des émotions* » « *développer l'imagination des élèves, leur esprit créatif* »). Ce déséquilibre vers des apprentissages techniques doit être plus rassurant, plus facilement identifiable pour les enseignantes débutantes. Pourtant, c'est le versant développemental des enjeux qui est mis en exergue lorsqu'on leur demande ce que serait une séance idéale de PPV en maternelle : « *une séance idéale serait pour moi une séance pour laquelle on doit le moins possible de consignes aux enfants afin qu'ils puissent s'y exprimer en fonction d'eux-mêmes et non en fonction d'un modèle commun* » ou « *une séance qui allierait sens pour les élèves, grande liberté créative et exercice de motricité* ». Cependant, au moment de cibler précisément l'objet de savoir, notamment dans le cadre de la préparation, plusieurs T1 semblent démunies : « *Je manque de documentations sur lesquelles me référer (...) je manque d'idées (...) je n'ai pas établi de réelles progressions car je ne vois pas comment les faire* » « *J'ai souvent du mal à mettre en mots l'enjeu, l'objectif de mes séances* ». C'est ce qui pourrait expliquer en partie le manque de préparation écrite tant sur le long terme (progressions, programmations) que sur le court terme (fiches de préparation). Peut-être existe-t-il aussi une hiérarchie (implicite, inconsciente ?) des domaines (« *la préparation des PPV vient « en dernier » (après le*

*langage oral ou écrit, les maths, les sciences ou le sport*) ») qui amènerait les enseignantes débutantes à privilégier la préparation des domaines considérés comme fondamentaux (lire, écrire, compter...) au détriment des activités artistiques. Ces activités ont pourtant, nous l'avons vu, une place primordiale à l'école maternelle.

Il apparaît donc évident que la préoccupation principale, verbalisée, des novices concerne le pilotage de la leçon. La préoccupation de tissage est également très présente mais elle est résolue de façon insatisfaisante pour les enseignantes débutantes car associée à une définition floue des savoirs visés. Enfin, les préoccupations d'étayage et d'atmosphère sont plus silencieuses. Considérées peut-être comme insurmontables ou volontairement ou involontairement ignorées, elles sont de fait déléguées à l'ATSEM.

Dans la dernière partie de ce travail, et à la lumière des analyses conduites jusqu'ici, je tenterai d'élaborer des pistes pour un accompagnement permettant à des enseignants novices d'augmenter leur pouvoir d'agir en PPV en maternelle tout en réduisant l'écart entre prescription et opérationnalisation.

### **III. DES PISTES POUR UN ACCOMPAGNEMENT D'ENSEIGNANTS NOVICES EN PPV EN MATERNELLE**

Pour compléter la définition de l'action de formation donnée en II. 2. a. et tirée du BO n°30 du 23 juillet 2015, il me semble important d'ajouter que « *le formateur doit se penser et se situer de manière autonome dans le cadre de la profession – définie par des normes, des règles, des valeurs- pour aider la personne en formation à se construire professionnellement en développant sa réflexion et sa liberté d'initiative* » ou, comme le dit plus simplement Maela Paul, cité par Jean-Louis Lamaurelle (2010), « *accompagner, c'est aller avec et aller vers...* » (p.15).

Pour ce dernier auteur, l'efficacité d'un accompagnement ne peut s'obtenir que si celui-ci endosse 4 fonctions :

- ***Une fonction initiatique*** : celle qui permet d'intégrer plus facilement la culture interne à l'Education Nationale
- ***Une fonction domestique*** : celle qui fera trouver auprès du tuteur le coup de main, le coup de pouce
- ***Une fonction didactique*** : celle qui permettra de trouver une ressource professionnelle sous forme d'étayage, de guidage. « Didactique » est ici à prendre du côté du formateur. Cela ne signifie pas forcément que c'est dans le champ de la didactique que l'aide va s'exercer.
- ***Une fonction de décollement*** : celle qui devra permettre à terme la mise en cause des pratiques sans que soient remises profondément en cause les personnes.

Etant donné qu'il s'agit de faire évoluer les savoirs et savoir-faire des novices, il importe maintenant, dans le cadre de ma problématique, d'envisager les déplacements à opérer. J'ai pour cela repris les variables énoncés en II. Il s'agira donc de travailler sur les différents temps de l'activité enseignante : l'avant (la préparation), le pendant (la mise en œuvre) et

l'après (discours sur la pratique lors de l'entretien). Toutefois, j'aborderai en premier lieu l'entretien puisque c'est lors de ce temps que se joue véritablement l'accompagnement.

A l'intérieur de ces variables, j'ai articulé la prise en compte des indicateurs énoncés plus haut, les difficultés que rencontrent les novices sur le terrain, mes savoirs d'enseignante expérimentée et les hypothèses avancées dans ce travail pour tenter d'élaborer des pistes pour un accompagnement.

### **III. 1. L'APRES : LES DEPLACEMENTS DANS LE DISCOURS. COMMENT MENER L'ENTRETIEN ?**

Pour J.-L. Lamaurelle (2010), ce qui va se passer en entretien dépend assez fortement de la qualité de l'observation conduite et de la disponibilité des informations repérées. Il est pour cela important d'avoir intériorisé une grille de lecture afin d'être disponible à l'observation. Il est tout aussi indispensable de noter des faits précis afin de pouvoir, lors de l'entretien, reconvoquer la situation. Enfin, il s'agira d'identifier les urgences, l'axe selon lequel on doit mener la discussion et les déplacements que l'on veut obtenir du novice. Une fois cette étape franchie (et cela ne va pas sans difficulté pour un formateur novice), c'est dans l'interaction lors de l'entretien que tout va se jouer.

#### **III. 1. a. Développer la pratique réflexive**

On l'a vu, le formateur doit aider le novice à « se construire professionnellement en développant sa réflexion ». Cette donnée fait référence à l'idée de praticien réflexif développée par Schön en 1983 et reprise par Philippe Perrenoud (2001).

Pour ce dernier, « *le praticien réflexif se prend pour objet de sa réflexion, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, « objectiver », comprendre. Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir* ». Pour cela, l'auteur propose d'abord de « *travailler sur le contrat, expliciter l'orientation de la formation vers la pratique réflexive et autoriser les conseillers pédagogiques et autres formateurs de terrain à partager avec leurs stagiaires leurs doutes et leurs réflexions sur le métier* ». Le tuteur peut par exemple « *verbaliser ses propres modes de pensée et de décision ; ne pas jouer la comédie de la maîtrise, renoncer à incarner une norme, un surmoi, un modèle ; exprimer ses doutes, ses peurs, ses ambivalences, ses lassitudes, se mettre en jeu comme personne, ne pas se cacher derrière le rôle ; prendre les erreurs comme des occasions de progresser* ».

L'entretien doit être le moment clé pour développer cette posture réflexive. Cependant, « *les enseignants novices ont beaucoup de mal à mettre leur pratique à distance. Comme ils ne maîtrisent pas les éléments techniques du métier, ils ne sont pas en mesure de les objectiver au sens premier du terme : d'en faire des objets de travail et de réflexion* » (Lamaurelle, 2010, p. 24). A cela s'ajoute la méconnaissance du public, des comportements des élèves, difficulté peut-être exacerbée en maternelle.

C'est là que l'expertise du tuteur doit intervenir. Lui peut faire appel à sa connaissance des élèves, des champs de savoirs concernés, à l'efficacité de certaines pratiques et à les partager avec l'enseignant débutant. Mais cette expertise doit être articulée avec la réalité du terrain,

les difficultés auxquelles le novice est confronté, avec ses préoccupations. « *La tâche des formateurs est de savoir situer l'état présent des priorités sans se soumettre aux demandes immédiates et de savoir combiner ces scénarios de formation* » (Nonnon citant Goigoux, Ria, Toczek, 2005).

Une piste pour y parvenir pourrait résider dans un rééquilibrage entre analyse et projection (piste développée sur la plateforme néopass@ction). Il s'agira de privilégier des sollicitations rapides sur l'analyse et la construction de solutions (sans évidemment les éluder totalement) et des interactions plus poussées sur la projection et la faisabilité de solutions proposées par le formateur. Ce scénario devrait permettre de concilier la double fonctionnalité des outils proposés, didactique (qui correspond à la préoccupation de l'enseignant expert, donc du formateur) et ergonomique (préoccupation principale de l'enseignant débutant) et de ne pas laisser au novice le sentiment d'une solution qui serait au-delà de ses compétences, irréalisable dans le contexte de sa classe.

### **III. 1. b. L'intuition dans la classe**

« *Pour le professeur, pas question de quitter les lieux pour réfléchir tranquillement, ni même de s'isoler mentalement plus que quelques secondes. Il agit donc souvent sans avoir la tranquillité et le temps voulu pour peser le pour et le contre* » (Perrenoud, 2003). Cette réalité de la classe qui fait qu'enseigner c'est « *agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* » (Perrenoud, 1996) est très difficile à gérer pour les enseignants débutants. Disons plutôt qu'ils y sont soumis, comme tous les enseignants, mais que contrairement à un expert, ils n'ont pas encore à leur disposition de « *représentation consciente de ce qu'il convient de faire dans telle ou telle situation, de recette appropriée* » (Perrenoud, 1983). Le même auteur précise que « *la pratique pédagogique reste faite, même dans la classe la plus ordonnée et contrôlée, d'une succession de micro-décisions de tous ordres* ».

Pour Lamaurelle (2010), l'accompagnement doit justement « *conduire à l'éclairage de microdécisions qui sont les actes fondateurs de l'enseignement* » (p. 24). Cette perspective de travail rejoint la conception de développement professionnel par l'adoption d'une posture de praticien réflexif. En effet, Goigoux et Daguzon (2012) signalent que des études ont montré que « *les débutants construisent bon nombre de leurs connaissances à la suite d'une réflexion consciente commencée pendant l'action. Celle-ci donne lieu à une prise de décision « à chaud » dont l'analyse a posteriori sert de base à la construction d'un nouveau savoir professionnel* ». Pour les aider dans cette voie, il peut être intéressant de passer du temps sur l'analyse de l'écart entre ce qui a été prévu (la fiche de préparation) et ce qui a été effectivement réalisé. Les notes d'observation du tuteur doivent justement permettre de reconvoquer le réel et le confronter à la préparation. Ici, le but n'est évidemment pas de pointer des manques dans l'anticipation étant donné que le novice a peu d'outils sur lesquels s'appuyer. L'objectif de ce travail doit être justement d'aider l'enseignant débutant à percevoir ses micro-gestes et micro-décisions, à en évaluer l'efficacité. Dans cette optique, le modèle de Bucheton et Soulé (2009) pourrait être utilisé avec le novice comme outil médiateur pour identifier avec lui les gestes professionnels mobilisés, et ceux sur lesquels il serait nécessaire d'anticiper. Cela permettrait de commencer à construire avec lui le répertoire de ses gestes professionnels, gestes sur lesquels il pourra prendre appui pour la suite.

Ce point est d'autant plus important dans le cadre des PPV que, comme nous l'avons vu plus haut, une des caractéristiques de ces séances (et de manière générale en Arts Plastiques), « *l'enseignant n'a pas idée de ce qui adviendra. Il faut donc savoir improviser, savoir bâtir sur l'événement* » (Gaillot, 2012, p. 138). On voit là comment un accompagnement centré sur

les PPV peut constituer un axe de formation pertinent pour le développement général de la professionnalité d'un enseignant en maternelle.

Si l'écart entre le prévu et le réalisé est inhérent à une séance de PPV et de manière générale à l'activité enseignante, il s'agira toutefois d'aider également le novice à le réduire en lui permettant d'optimiser ses outils de travail.

### **III. 2. L'AVANT : DEPLACEMENTS SUR LA PREPARATION**

Comme nous l'avons vu dans la seconde partie de ce travail, les enseignants débutants ont souvent des difficultés à construire des préparations qui soient de vrais outils de travail. Leur permettre de percevoir ces documents en termes de « penser » la séance et « se penser » dans la séance me semble être une piste possible.

#### **III. 1. a. Penser la séance**

Penser la séance suppose tout d'abord de définir le champ et l'objet de savoir. Or, on l'a vu, certaines enseignantes débutantes sont démunies au moment d'effectuer ce travail, notamment dans le domaine des PPV. Pour les aider à éclaircir les enjeux, il me semble intéressant de passer par une analyse du texte des Instructions Officielles croisée avec les termes de l'intitulé, agir, s'exprimer et comprendre. Une tâche possible serait de surligner avec des couleurs différentes les énoncés qui relèvent de chaque item. Cet exercice doit permettre une approche plus pragmatique des IO étant donné que ce classement oblige à une lecture tournée vers l'activité des élèves et peut donc aider à ouvrir le champ des possibles pour la classe.

Les deux autres éléments essentiels à intégrer sont l'objectif et la situation. En ce qui concerne l'objectif, les novices ont souvent des difficultés à le différencier de la compétence. Etant donné qu'il n'est pas aisé de trouver une définition claire de ces deux termes dans la littérature pédagogique, il me semble opérant, si l'on fait le pari de la facilitation pour un jeune collègue, d'aller d'abord puiser la compétence dans les attendus de fin de cycle. L'objectif s'exprimera ensuite en termes de capacité : les élèves seront capables de... Cet objectif doit être concret, mesurable et doit permettre de définir les critères de réussite. Par exemple, pour les PPV :

Compétence : réaliser des compositions plastiques, seul ou en petit groupe, en choisissant et en combinant des matériaux, en réinvestissant des techniques et des procédés.

Objectif : intervenir sur le support : l'accidenter.

Ou

Compétence : Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste.

Objectif : modeler la surface de la plaque de terre avec des outils.

Cette distinction simplifiée entre compétence et objectif me semble à même de permettre à des novices de les aider à définir l'objet de savoir à travailler dans une séance.

Dans un second temps, il s'agira pour le novice de choisir une situation (inventée, dans un manuel, sur internet...) en ayant toujours en tête la question : « est-ce que cette situation permettra aux élèves d'atteindre l'objectif ? ».



Une fois l'objet de savoir défini, donc la séance pensée, le novice va devoir « se penser » dans cette séance.

### **III. 2. b. Se penser dans la séance**

Cette opération est d'une extrême difficulté pour les novices car le manque d'expérience les prive d'éléments sur lesquels s'appuyer pour tenter d'anticiper sur ce qui va ou devrait se passer. Pourtant, une fois passées les premières semaines, l'enseignant a une connaissance minimale de la classe, de ses élèves, qu'il doit activer pour enclencher ce processus d'anticipation. Cela lui permettra dans un premier temps de prévoir le matériel, les modalités de regroupement, les adultes et leur rôle respectif et l'organisation chronologique (les différentes phases avec minutage).

En maternelle, un des obstacles à l'anticipation est la méconnaissance du public et des comportements de jeunes, voire très jeunes enfants. Les novices en maternelle ont pour cela une alliée de poids : les ATSEM. Comme le souligne J.-L. Lamaurelle (2010), « *les savoirs qu'elles ont sur la vie de la classe en maternelle et l'élève ne peuvent être niés, pas plus d'ailleurs qu'il ne faut les survaloriser ou faire des ATSEM des maîtresses bis* » (p. 99). Si l'enseignant, on l'a vu, ne peut lui déléguer toujours la séance de PPV, il peut être utile pour le novice de faire appel à ses connaissances du milieu et des enfants. L'enseignant pourra en retour lui détailler plus précisément ses attentes en termes d'étayage et d'intervention, ce qui devrait poser les bases de relations propices au travail des élèves.

La prise en compte des spécificités du public est primordiale à la maternelle et il est important d'aider l'enseignant débutant à accroître sa connaissance des jeunes enfants. Le renvoyer aux documents d'accompagnement est essentiel mais les novices ont souvent une charge de travail importante qui les épuise d'autant plus qu'elle ne fait pas toujours la preuve de son efficacité. Il me semble donc tout aussi important d'inciter le novice à intégrer un bilan dans sa fiche de préparation. Comme le souligne Perrenoud (1983), « *si le maître a peu le temps de réfléchir sur le vif, il peut en revanche, à tête reposée (?), revenir sur les événements de la journée. S'il le fait, ce n'est pas essentiellement par vertu ou pour écrire ses mémoires. C'est parce que le flux des événements, vécus souvent avec une forte implication affective, ne peut être simplement oublié sans un travail de mise en ordre, de réinterprétation* ». Cette opération, pas toujours aisée, pourrait être faite dans un premier temps lors des entretiens avec le formateur. Le modèle de Bucheton et Soulé (2009) peut là encore servir d'outil médiateur, de grille de lecture afin d'aider l'enseignant débutant à adopter une posture réflexive et à considérer la préparation comme un vrai outil de développement professionnel.

### **III. 2. c. Références et manuels**

Comme l'ont montré les réponses au questionnaire, les enseignantes débutantes interrogées s'appuient principalement, pour construire leurs séances de PPV, sur des recherches internet où elles se perdent souvent et sur quelques manuels.

Si dans certaines représentations, « *avoir recours au manuel, ce serait « tomber dans la facilité* » (Lamaurelle, 2010, p. 85), l'utilisation d'ouvrages pédagogiques correspond autant à une préoccupation didactique qu'au souci de se préserver. Saujat (2008) rappelle que « *le souci de se préserver n'est pas seulement une question de confort personnel, mais bien une affaire d'efficacité professionnelle. (...) (Il s'agit de) « tenir » jusqu'en fin de journée et « durer » toute l'année, au moyen d'une activité compatible à la fois avec la nécessité de*

*maintenir sa disponibilité physique et psychique à l'égard de ses élèves et avec le souci d'assurer la qualité de ses cours, de faire du bon travail.*

Dans cette optique, le formateur peut mettre à disposition des novices des références institutionnelles et sa bibliographie personnelle. Mais la finalité d'un accompagnement étant de disparaître pour laisser place à l'activité autonome du formé, il me semble important de fournir au novice une sorte de grille d'analyse des ressources auxquelles il sera confrontées afin de l'aider à effectuer ses propres choix.

Dans le cadre des PPV, on peut lister un certain nombre d'éléments garants de ressources de qualité, en regard des enjeux du domaine.

- Les auteurs : vérifier si ce sont des experts reconnus du domaine (M. T. Zerbato-Poudou, J. Gonthier, C. Reyt, D. Lagoutte...) et/ou des acteurs institutionnels (CPAV, professeur d'ESPE, IEN, membre de l'AGEEM...)
- Les séquences : voir si elles sont bâties sur de vraies situations exploratoires, où les élèves rencontreront des problèmes par la pratique, et pour lesquelles les références culturelles ne sont pas uniquement posées comme des modèles mais plutôt comme des ressources.
- Les séances : être attentif au fait qu'elles proposent des dispositifs organisationnels variés (temps, espace, matériel (SMOG), modalités de regroupement).

Par ailleurs, l'utilisation d'un manuel peut constituer une aide précieuse pour la construction de progressions et de programmations cohérentes.

Si le tuteur peut aider l'enseignant débutant à construire l'avant de la séance, quels déplacements peut-il l'aider à opérer dans sa pratique, et comment le faire ?

## **II. 3. LE PENDANT : DEPLACEMENTS DANS LA MISE EN ŒUVRE**

On l'a vu, le développement de la professionnalité va de pair avec l'adoption d'une posture de praticien réflexif. La pratique est justement le point de départ et d'arrivée de la réflexion : l'analyse se fait à partir de ce qui a été fait et observé et a pour but l'augmentation du pouvoir d'agir. Mais pour ce faire, dans quelles mesures le tuteur doit-il faire appel à sa propre pratique ?

### **III. 3. a. Conseiller à partir de ce que l'on fait soi-même ?**

Ce questionnement, qui est un des thèmes de la plateforme néopass@action, me semble tout à fait pertinent. Les enseignants débutants sont très souvent en demande de modèles : de la part du tuteur ou d'autres enseignants expérimentés via l'observation de classes. C'est là l'expression d'une croyance (une espérance ?) dans ce qu'Alain Marchive (2003) appelle la leçon modèle, autrement dit la conviction qu'il suffit d'imiter ce qui fonctionne ailleurs, avec quelqu'un d'autre, pour réussir soi-même.

Pourtant, selon Y. Clot (1999), « *l'imitation formelle du geste ne garantit pas contre un usage déplacé. Ajusté dans un contexte, il se trouve, dans un autre, déplacé, tant qu'il reste le geste étranger de l'autre que je reproduis* ». Sans nier les bénéfices d'observation de gestes experts par les novices, il faut garder à l'esprit que l'assimilation de ce geste ne pourra se faire que par une appropriation. En effet, les gestes professionnels d'enseignants expérimentés sont justement empreints d'expériences, et donc non directement réutilisables par les novices car

ils n'en perçoivent pas forcément tous les tenants et les aboutissants. Comme le précise Clot (1999), « *pour qu'il soit effectivement approprié par moi – et il y faut du temps et des échecs – , il faut qu'il devienne approprié pour moi. Comme le soulignait déjà Leroi-Gourhan (1964), on emprunte ce qu'on est sur le point d'inventer, à l'intérieur d'une zone de développement potentiel de sa propre activité, aurait dit autrement Vygotski (1934). L'imitation est donc ce mouvement d'appropriation qui transpose le geste de l'autre dans l'activité du sujet : source externe de mon apprentissage, il doit se convertir en ressource interne de mon propre développement. Ce retournement du geste oblige à regarder la transmission comme un processus qui ne va pas simplement du dehors au-dedans, mais aussi du dedans au dehors* ». Finalement, « *le geste vraiment transmis, c'est-à-dire approprié, n'est plus tout à fait le même geste* » (Clot, 1999).

Conseiller à partir de sa pratique peut donc être un point de départ à la discussion. Mais pour que cela conduise à une augmentation du pouvoir d'agir de l'enseignant novice, il s'agira de toujours rappeler que ce que l'on propose nous est propre, qu'il fait partie de notre style. La distinction entre genre et style nous semble d'ailleurs ici opérante. Pour Saujat (2008), « *là où les genres définissent des façons de faire et de penser dans lesquelles se reconnaissent ceux qui « sont du métier », les styles caractérisent des manières singulières « d'être au métier » et « d'avoir du métier » à travers l'appropriation des genres* ». Lors de l'entretien, c'est en passant du temps à la fois sur l'analyse mais plus encore sur la projection et la faisabilité, comme nous l'avons signalé plus haut, que pourra commencer à s'effectuer cette appropriation. De son côté, le formateur ne doit pas chercher une conformité des gestes du novice à son propre style mais bien l'aider à développer le sien propre.

### **III. 3. b. Sécurisation et déstabilisation**

Nous l'avons déjà évoqué, l'objectif de l'accompagnement est bien de faire évoluer les savoirs et savoir-faire de l'enseignant débutant, de lui faire faire un pas de côté, le tout en installant « *un environnement bienveillant et sécurisant* »<sup>10</sup>.

Comme le met en exergue J.-L. Lamaurelle (2010), « *on ne peut avancer, se risquer, que si l'on a quelques pôles, quelques appuis un peu stables. On pourrait dire de manière paradoxale que plus il va falloir amener le tuteur à bouger, plus il va falloir lui trouver des zones de sécurisation pour ne pas le confronter à trop de danger* » (p. 100). On se trouve ici dans la fonction de décollement chère à cet auteur. On ne pourra faire bouger le professionnel si l'on n'a pas, avant, reconnu la personne.

Pour cela, il est primordial pour le tuteur de cibler les zones de maîtrise, même ténues, qui renvoient à la Zone Proximale de Développement de Vygotski appliqué au champ professionnel et à s'appuyer sur le déjà-là pour déclencher l'évolution.

Prenons comme exemple une situation récurrente en PPV à la maternelle : « *à la manière de...* ». Nous l'avons vu, ce type de situation est peu efficace pour les élèves en regard des enjeux du domaine. Pourtant, la balayer d'un revers de main revient à « *oublier un peu vite que l'être se construit aussi par l'imitation* » (Gaillot, 2012, p. 234). Fabre (2014) propose une piste. « *Peut-être pourrait-on clarifier les situations en les présentant pour ce qu'elles sont, à savoir des essais de copie (manière de se confronter à une œuvre, de tenter de la reproduire en devant, pour cela, prendre conscience de la nécessité de la comprendre) ; ou, plus clairement, expliciter en quoi des procédés, des qualités plastiques, des effets que manifeste une œuvre, peuvent être identifiés et servir pour produire non pas à l'identique,*

---

<sup>10</sup> BO n°30 du 23 juillet 2015

*mais en fonction d'une intention nourrie par une conscience des moyens, et qui appelle l'interrogation des rapports entre effets et résultats. (...) La manière devient alors une question et non une réponse ; et la production oriente le questionnement vers l'articulation entre des procédés et des impressions »* (pp. 81- 82). Cette solution a le mérite de ne pas déconstruire totalement la préparation de l'enseignant, de ne pas lui donner le sentiment d'un échec général mais de s'appuyer sur ce qu'il propose et le modifier afin de se rapprocher des fondamentaux des PPV. Il s'agira ensuite d'amener le novice à se projeter dans cette modification.

Dans le même ordre d'idée, on sait que la préoccupation centrale des enseignants débutants concerne le pilotage. Ainsi, on observe chez eux une *« très forte accentuation des techniques vouées à « prendre » et à « tenir » la classe, et la dépendance de celles qui permettent de la « faire » à l'égard des premières »* (Saujat, 2004). *« Faire son métier, pour l'enseignant, c'est donc d'abord gérer au mieux la tension entre « ce qu'on lui demande » (les prescriptions institutionnelles) et « ce que ça lui demande » (ses exigences personnelles), en procédant à des arbitrages et en réalisant des compromis qui visent à rendre possible et productifs aussi bien le travail des élèves que son propre travail avec eux »* (Saujat, 2008).

Le formateur ne peut ignorer cet état de fait et doit absolument le prendre en compte dans son accompagnement. Les déplacements à obtenir de la part du débutant devront donc être progressifs, toujours mis en regard des difficultés auxquelles il est confronté, discutés avec lui, toujours en termes de faisabilité.

Dans le domaine des PPV - domaine d'autant plus insécurisant que le pilotage en est rendu difficile par son aspect salissant et par la potentielle excitation des enfants- les premiers déplacements pourront s'effectuer sur le choix du matériel. C'est l'élément qui nous semble influencer le moins le cadre éventuellement posé par le novice. On pourra donc évoquer avec lui les modifications possibles en termes de supports, mediums et outils et leur corollaire, le geste. Dans le même ordre d'idée, une réflexion pourra être menée sur l'exploitation des productions d'enfants, qu'elles soient conformes ou non à un résultat attendu : les réutiliser ? Comment ? Quels choix pour quels affichages ? Quel retour ?

Ce n'est que dans un deuxième temps que l'on abordera par exemple les modalités de regroupement : pourquoi l'atelier de 6 enfants ? Quelles autres possibilités ? Pourquoi pas plus d'élèves ? Et la classe entière ? Si cette modalité peut effrayer les enseignants débutants (et même certains enseignants chevronnés), C. Reyt (1989) propose une piste sécurisante : *« Si l'idée de mettre une classe entière à la même activité est, certes, caricaturale, rien n'empêche, par contre, que soit pratiqué, de temps à autre, le projet qui unifie en constituant un objectif commun, que soient installées ensemble des activités plastiques, suffisamment diversifiées pour offrir le même confort que des ateliers traditionnels, qui auront cependant l'avantage de regrouper la classe dans un même bain »*(p. 15).

Pour le formateur, le problème central est donc bien de partir des acquis de l'enseignant débutant, ou tout au moins de son activité, pour tenter de recycler ses préoccupations en occupations plus efficaces à la fois pour les élèves et pour lui (Saujat, 2008). Les stratégies d'accompagnement esquissées ici nous semblent propices à mener à bien cette évolution.

## CONCLUSION

A l'ouverture de ce travail, je m'interrogeais sur la manière d'aider des enseignants débutants en maternelle à permettre aux élèves de véritablement agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités de production plastique et visuelle.

Dans le cadre d'une pratique de classe expérimentée, j'ai montré que la convergence des attentes institutionnelles, des enjeux disciplinaires et de leur mise en œuvre pouvait s'effectuer au sein du dispositif (espace, temps, matériaux et instruments, intervenants et leurs rôles respectifs, types de séquence et évaluation).

En ce qui concerne les enseignants débutants, nous avons vu que leur pratique est construite en fonction de certaines préoccupations : le pilotage principalement, puis le tissage. L'étayage et l'atmosphère semblent des préoccupations plus silencieuses. Contrairement à une de mes hypothèses, les attentes institutionnelles et les finalités du domaine ne sont pas forcément clairement identifiés. Tout cela s'articule dans des mises en œuvre peu efficaces en regard des enjeux de l'enseignement des PPV en maternelle, et souvent insatisfaisantes pour les novices.

Pour permettre une évolution de ces pratiques, j'ai proposé des pistes d'accompagnement centrées sur les trois temps de l'activité enseignante (l'avant, le pendant, l'après) avec une ligne directrice : amener le novice à adopter une posture d'enseignant réflexif. Pour y parvenir, quelques solutions sont esquissées.

Lors de l'entretien, il faudra passer moins de temps sur l'analyse et plus sur la faisabilité des situations trouvées. Il s'agira aussi de faire travailler l'écart entre le prévu et le réalisé afin d'identifier et d'évaluer l'efficacité des prises de décision dans l'action.

Pour les préparations, le formateur doit aider le novice à les considérer comme de vrais outils, à la fois de travail et de développement professionnel.

Enfin, pour permettre à l'enseignant débutant d'évoluer dans sa pratique, le tuteur devra surtout le sécuriser, s'appuyer sur ses acquis avant de le déstabiliser.

Ces pistes ont été élaborées à partir de références théoriques et de ma mince expérience de formatrice. Elles me semblent pertinentes dans la perspective de la mise en œuvre d'un accompagnement. Toutefois, je n'ai pas, à l'heure actuelle, assez de recul pour en évaluer réellement l'efficacité.

Finalement, ce travail aura constitué le point de départ à une autre réflexion, qui dépasse cette fois le cadre des activités de production plastique et visuelle à la maternelle. La dynamique d'accompagnement élaborée me semble correspondre à celle de « *développement conjoint d'expériences professionnelles* » (Astier, 2010). Pour lui, « *si le débutant construit son expérience, cela constitue aussi une expérience pour celui qui l'accompagne* ». Autrement dit, réfléchir à l'entrée des novices dans le métier d'enseignant m'a permis, en retour, de commencer à construire mon entrée dans un autre métier, celui de formatrice.

## BIBLIOGRAPHIE

Astier P. (2010). Entre dire, faire et apprendre : accompagner la professionnalisation. *Les cahiers pédagogiques*, n° 481

*Bulletin Officiel de l'Education nationale*, « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », n°3 Hors-série, 19 juin 2008

*Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », n°2 spécial, 26 mars 2015

*Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, « Parcours d'éducation artistique et culturelle », n°28, 9 juillet 2015

*Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, « Annexe 1 : référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs », n°30, 23 juillet 2015

*Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, « Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) et programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), n° 11 spécial, 26 novembre 2015

Bucheton D., Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, 3, Vol. 3, pp. 29-48

Clot Y., (1999). Le geste est-il transmissible ?, *Apprendre autrement aujourd'hui ? 10èmes Entretiens de la Villette*. Article en ligne

Daguzon M., Goigoux R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 181, pp. 27-42

Doumenc E. (2006). *5 parcours artistiques pour la maternelle PS, MS, GS*. Paris : Hachette Education

Doumenc E. (2012). *Noir (comme la nuit)*. Paris : Hachette Education

Fabre S. (2014). Enseigner les arts visuels en maternelle quelques repères pour une professionnalité renforcée. In C. Passerieux (dir.), *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle* (pp.77-101). Lyon : Chronique sociale

Gaillot B. A. (2012). *Arts Plastiques. Eléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF

Inspection Générale de l'Education Nationale (2007). *Rapport : Mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire*

Lamaurelle J. L. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants*. Paris : Hachette Education

- Marchive A. (2003). La modélisation dans la formation des enseignants. De la leçon modèle au modèle de la leçon. *Recherche et formation*, 42, pp. 143-159
- Perrenoud P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Education & Recherche*, 2, pp. 198-212
- Perrenoud P. (1999). De quelques compétences du formateur-expert. Article en ligne
- Perrenoud P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Les cahiers pédagogiques*, 390, pp. 42-45
- Perrenoud P. (2003). L'intuition dans la classe : un mystère ? Article en ligne
- Reyt C. (1989). *Les activités plastiques*. Paris : Armand Colin
- Reyt C. (2000). *Les arts plastiques à l'école*. Paris : Bordas
- Saujat F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, pp. 97-106
- Saujat F. (2008). Le métier d'enseignant. In S. Chaliès et S. Bertone (Eds.). *L'enseignement* (pp. 45-61). Paris : Editions Revue EPS

## ANNEXES

### Les productions plastiques et visuelles (PPV) en maternelle

#### QUESTIONNAIRE

Niveau de classe :

1. Selon toi, quels sont les enjeux des activités de production plastique et visuelle en maternelle ?

Que cherche-t-on à développer chez les élèves à travers ces activités ?

2. Pour tes préparations de séances de PPV, sur quelles références théoriques (pédagogiques, didactiques...) t'appuies-tu ? (manuels ? Site internet ? Aucune référence théorique?) Peux-tu expliquer tes choix ?
3. Dans ta classe, quelle est la fréquence des activités de PPV ? A quel moment de la journée se déroulent-elles ? Combien de temps environ dure une séance ?
4. Comment organises-tu ta classe lors des séances de PPV ? (quels lieux ? Quelles modalités de regroupement des élèves ?...)
5. Quels types de situations proposes-tu le plus souvent aux élèves ?
6. Les productions des élèves correspondent-elles en général à ce que tu as prévu ? Si non, que fais-tu de ces productions ? Que proposes-tu à l'élève ?
7. Quelles difficultés rencontres-tu :

- dans la préparation des séances de PPV ?

- dans la mise en œuvre (dans la classe, avec les élèves) de ces séances de PPV ?

As-tu des craintes particulières par rapport à ces séances ?

8. Quelle serait, selon toi, une séance idéale de PPV en maternelle ?

Merci de joindre, dans la mesure du possible, votre programmation/progression en PPV de l'année ou par période et des fiches de préparation de séances de PPV ou des extraits de cahier journal intégrant ces séances.

MERCI BEAUCOUP POUR VOTRE PARTICIPATION



# Les productions plastiques et visuelles (PPV) en maternelle

## QUESTIONNAIRE

Niveau de classe :TPS/PS et GS

1. Selon toi, quels sont les enjeux des activités de production plastique et visuelle en maternelle ?

maîtriser le geste, apprendre à dessiner, manipuler différents matériaux, médiums et supports, observer et comprendre les productions d'artistes

Que cherche-t-on à développer chez les élèves à travers ces activités ?

Être de plus en plus précis dans le geste et le maîtriser, être capable de fabriquer quelque chose, faire passer et ressentir des émotions

2. Pour tes préparations de séances de PPV, sur quelles références théoriques (pédagogiques, didactiques...) t'appuies-tu ? (manuels ? Site internet ? Aucune référence théorique?) Peux-tu expliquer tes choix ?

Je n'ai pas de référence théorique, mais j'utilise certains manuels

Collage et arts visuels (retz)

Graphic'arts de 4 à 7 ans (éditions ACCES)

Je consulte également divers blog d'enseignants et le site [artsvisuelsecole.free.fr](http://artsvisuelsecole.free.fr)

3. Dans ta classe, quelle est la fréquence des activités de PPV ? A quel moment de la journée se déroulent-elles ? Combien de temps environ dure une séance ?

Une fois par jour, plutôt le matin, une séance dure environ 20mn

4. Comment organises-tu ta classe lors des séances de PPV ? (quels lieux ? Quelles modalités de regroupement des élèves ?...)

Qui gère ces séances le plus souvent ? (toi ? L'atsem ? Élèves en autonomie?)

soit en classe, soit en salle d'accueil si besoin de travailler sur plan vertical, les élèves sont en groupe de 5/6 maximum et parfois 2/3 si le travail est plus précis à faire (donc besoin plus d'attention de l'atsem)

c'est généralement l'atsem qui s'en occupe, c'est très rare qu'ils soient en autonomie (quelque soit le niveau de classe)

5. Quels types de situations proposes-tu le plus souvent aux élèves ?

On fait souvent «à la manière de ... » (exemple sunset d'andy wahorl pour travailler le dégradé de couleur, on a d'abord essaye de trouver ensemble comment fabriquer une couleur plus clair ou plus foncé)

sinon, situation ou ils sont en photo et ils développent le paysage autour d'eux (photo d'élèves avec parapluie et à eux de produire le ciel, la couleur du fond et la pluie,,,) )

ou alors, on s'appuie sur un album (par exemple, « et si les formes » et à eux d'inventer leur propre objet ou paysage avec les mêmes formes que celles de l'album

situation aussi où on réutilise le graphisme

6. Les productions des élèves correspondent-elles en général à ce que tu as prévu ? Si non, que fais-tu de ces productions ? Que proposes-tu à l'élève ?

En général oui, si je vois qu'avec le premier groupe qui passe ça ne marche pas, j'essaye de réadapter les séances suivantes. Les productions ne sont jamais jetées, elles font partie des apprentissages des élèves

7. Quelles difficultés rencontres-tu :

- dans la préparation des séances de PPV ?

- dans la mise en œuvre (dans la classe, avec les élèves) de ces séances de PPV ?

La préparation des PPV vient « en dernier » (après le langage oral ou écrit, les maths, les sciences ou le sport) donc mes préparations bénéficient de moins de temps,

Je manque de documentations sur lesquelles me référer, Je prépare en fonction de la période ou des thèmes (saisons, Noël, ,,,) ou bien en réinvestissant des albums, mais je n'ai pas de trame à suivre pour l'année,

En fait mes séances sont plus des prolongements ou des séances décrochées de séquences d'autres domaines, plutôt que de vraies séquences de PPV.

Je manque d'idées.

Je n'ai pas établi de réelles progressions car je ne vois pas comment les faire et je m'adapte au fur et à mesure de l'année, donc la préparation de ce que nous allons faire en PPV se fait au fil des périodes.

Je vais préparer par exemple maintenant pour la P3,,,,,

As-tu des craintes particulières par rapport à ces séances ? **Non pas de craintes**

8. Quelle serait, selon toi, une séance idéale de PPV en maternelle ?

Une séance idéale serait pour moi une séance pour laquelle on doit le moins possible de consignes aux enfants afin qu'ils puissent s'y exprimer en fonction d'eux mêmes et non en fonction d'un modèle commun

Laisser plus le choix aux enfants

# Les productions plastiques et visuelles (PPV) en maternelle

## QUESTIONNAIRE

Niveau de classe : MS/GS

1. Selon toi, quels sont les enjeux des activités de production plastique et visuelle en maternelle ?
2. Que cherche-t-on à développer chez les élèves à travers ces activités ?

Selon moi, les APPV en maternelle permettent de développer l'imagination des élèves, leur esprit créatif mais aussi leur motricité (globale et fine)

1. Pour tes préparations de séances de PPV, sur quelles références théoriques (pédagogiques, didactiques...) t'appuies-tu ? (manuels ? Site internet ? Aucune référence théorique?) Peux-tu expliquer tes choix ?

Je m'appuie sur eduscol, sur le manuel arts visuels et jeux graphiques de Zerbato-Poudou mais aussi sur des sites internet trouvés au fil de mes recherches

1. Dans ta classe, quelle est la fréquence des activités de PPV ? A quel moment de la journée se déroulent-elles ? Combien de temps environ dure une séance ?

1 fois par semaine, l'après-midi après le temps calme (14h), la séance dure environ 40 minutes sans compter la mise des tabliers et le passage aux toilettes pour nettoyer les mains (si besoin est)

1. Comment organises-tu ta classe lors des séances de PPV ? (quels lieux ? Quelles modalités de regroupement des élèves ?...) elles se font sur les deux tables rondes au fond de la classe, en général deux groupes d'environ 10 élèves. Quand on a besoin de plus d'espace, après s'être assuré de la bonne compréhension de l'activité par les élèves, on installe d'autres élèves sur une autre table.
2. Qui gère ces séances le plus souvent ? (toi ? L'atsem ? Élèves en autonomie?)

L'ATSEM prend en charge un groupe et moi l'autre. Il n'y a pas d'élèves en autonomie sauf quand deux ou trois élèves sont sur une autre table à cause du manque de place, dans ce cas l'ATSEM ou moi-même allons les voir régulièrement.

1. Quels types de situations proposes-tu le plus souvent aux élèves ?

Les situations proposées sont des réalisations de motifs ou de formes graphiques (la spirale, le rond/cercle, la ligne courbe/droite), au pastel, à la peinture ou au feutre

1. Les productions des élèves correspondent-elles en général à ce que tu as prévu ? Si non, que fais-tu de ces productions ? Que proposes-tu à l'élève ?

Les productions répondent en général à ce que j'ai prévu sauf dans certains cas. En effet, pour toutes les séances proposées, certains élèves n'arrivent pas à faire ce qui est attendu, ou alors d'autres élèves n'entrent pas dans la tâche et ne font pas ce qui est demandé car ils n'ont pas

envie et ont envie de faire autre chose. Dans ce cas je leur dis que ce n'est pas ce qui est demandé. Toutes les productions sont ensuite mises à sécher et rangées, datées et je montre en regroupement les plus belles productions pour bien faire visualiser aux élèves ce qui était attendu et ce sur quoi on a travaillé.

1. Quelles difficultés rencontres-tu :
2. - dans la préparation des séances de PPV ?

J'ai souvent du mal à mettre en mots l'enjeu, l'objectif de mes séances et donc parfois de les construire pour qu'elles aient vraiment un sens pour les élèves

1. - dans la mise en œuvre (dans la classe, avec les élèves) de ces séances de PPV ?

Je rencontre des difficultés lorsque les élèves n'arrivent pas à faire ce qui est attendu (problème d'étayage)

Parfois, je constate aussi un manque d'espace ou même un manque d'effectif adulte, lorsqu'il faut gérer ceux qui n'ont pas terminé et ceux qui ont terminé, ceux qui ont du mal et ceux qui veulent aller se laver les mains et qui attendent (dans le bruit et l'agitation)

1. As-tu des craintes particulières par rapport à ces séances ?

Ce que je redoute le plus c'est lorsqu'il faut gérer les élèves qui n'ont pas fini et ceux qui ont fini et qui attendent les autres.

Je redoute également parfois que mes séances soient trop courtes ou ne durent pas aussi longtemps que je l'avais prévu et que je n'arrive pas à gérer le temps qui reste.

1. Quelle serait, selon toi, une séance idéale de PPV en maternelle ?

Une séance qui allierait sens pour les élèves, grande liberté créative et exercice de motricité, tout cela dans le calme, la bonne humeur et la bonne volonté de tous les élèves !

J'aimerais assister à une séance de PPV pour me rendre compte de ce que cela peut donner.

# Les productions plastiques et visuelles (PPV) en maternelle

## QUESTIONNAIRE

Niveau de classe : PS/MS

1. Selon toi, quels sont les enjeux des activités de production plastique et visuelle en maternelle ? *A mon avis, les productions plastiques en maternelle posent les bases sur l'utilisation des outils et les effets des matériaux afin de les utiliser à bon escient plus tard dans leur scolarité et dans leur vie.*

Que cherche-t-on à développer chez les élèves à travers ces activités ?

*Les techniques, l'apprentissage des propriétés des matériaux, des matières*

2. Pour tes préparations de séances de PPV, sur quelles références théoriques (pédagogiques, didactiques...) t'appuies-tu ? (manuels ? Site internet ? Aucune référence théorique?) Peux-tu expliquer tes choix ?

*Cela dépend, pour les préparatifs de Noël, je me suis plutôt*

*inspirée d'internet. Pour le reste du temps, la séance d'arts visuels est très souvent un prétexte pour travailler des notions de graphisme ou de découverte du monde et je m'aide donc de manuels sur ces sujets là. La période aussi peut entraîner une séance d'arts visuels particulière. Par exemple, l'automne où je me sers de ce que je peux ramasser dans la nature pour leur faire produire quelque chose. Dans ce cas je n'utilise aucune référence, c'est le matériau qui crée la séance.*

3. Dans ta classe, quelle est la fréquence des activités de PPV ? A quel moment de la journée se déroulent-elles ? Combien de temps environ dure une séance ?

*Les activités se passent généralement le matin de 9h15 à 9h45 car c'est le seul moment où l'ATSEM est présente. Il m'arrive aussi de faire des activités d'arts visuels lorsque je n'ai que les moyens l'après-midi mais c'est plus rare. Je ne parviens pas à faire une activité d'arts visuels qui dépasse 20 min. Au delà, la concentration n'est plus présente et les élèves ne respectent plus les consignes.*

4. Comment organises-tu ta classe lors des séances de PPV ? (quels lieux ? Quelles modalités de regroupement des élèves ?...) *Généralement, une table spéciale est attribuée à l'art visuel, en groupe de 6 élèves.*

Qui gère ces séances le plus souvent ? (toi ? L'atsem ? Élèves en autonomie?) *Les séances peuvent être gérées par moi ou l'atsem. Il arrive aussi que les élèves travaillent en autonomie lorsqu'il ne s'agit pas d'activités trop salissantes telles que du dessin, du collage, de pliage... pour la peinture je n'ai jamais osé les laisser seuls.*

5. Quels types de situations proposes-tu le plus souvent aux élèves ?

*Soit des activités axées sur l'utilisation d'un matériau et l'observation de ses effets, peinture, encre... et à ce moment là je ne demande pas de résultats particuliers, juste le plaisir de la réalisation et l'observation du résultat.*

*Soit des activités avec un but précis, plus guidées et avec des outils précis et un résultat attendu. A ce moment là j'attends davantage l'acquisition d'une technique (empreinte, contour, respect d'un espace...)*

6. Les productions des élèves correspondent-elles en général à ce que tu as prévu ? Si non, que fais-tu de ces productions ? Que proposes-tu à l'élève ?

*Elles ne correspondent pas toujours. Je garde tout de même les productions en les analysant avec les élèves. J'essaie ensuite d'analyser pourquoi ça n'a pas marché et j'essaie de refaire la séance un peu plus tard avec une autre orientation (autre consigne, autre organisation, autre matériel...)*

7. Quelles difficultés rencontres-tu :

- dans la préparation des séances de PPV ? *Je pars toujours d'un résultat précis attendu en maternelle (travail sur la forme, la couleur, la matière, l'espace...) jamais d'une volonté, d'une forme d'expression. Les élèves sont trop petits dans ma classe et c'est très frustrant.*

- dans la mise en œuvre (dans la classe, avec les élèves) de ces séances de PPV ?

*Pas de soucis particuliers grâce à l'Atsem qui est une aide précieuse.*

As-tu des craintes particulières par rapport à ces séances ?

*“Vont-ils rester plus de 2 minutes sur la tâche?”*

8. Quelle serait, selon toi, une séance idéale de PPV en maternelle ?

*Une séance où les enfants prendraient du plaisir et seraient motivés par le résultat de leurs réalisations.*